

7. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М. : МПСИ, 2004. – 600 с.

КАПЛУН И. В. Эмоционально-ценностный компонент в структуре профессиональной идентичности будущих специалистов технического профиля.

В статье освещается содержание эмоционально-ценностного компонента в структуре профессиональной идентичности будущих специалистов технического профиля. Определено, что он включает интересы, стремления, желания работать в избранной сфере; эмоциональные реакции на профессиональную ситуацию; систему ценностных ориентаций. Осуществлен анализ критериев и показателей этого компонента структуры.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, студенты технических колледжей, мотивация, эмоционально-ценностный компонент, интересы, потребности, ценности.

KAPLUN I. V. Emotional and evaluative component in the structure of professional identity of specialists in technical field.

The article highlights the emotional content of emotional and valuable component in the structure of the professional identity of future specialists in technical field. There is determined that it involves the interests, aspirations, desire to work in the chosen field; emotional reactions on professional situation; system of value orientations. The analysis of criteria and indicators of the component structure is made.

Keywords: professional identity, students of technical colleges, motivation, emotional and evaluative component, interests, needs, values.

Квас О. В.
Дрогобицький державний педагогічний
університет імені Івана Франка

АКТУАЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГІКИ ДИТИНСТВА В СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЯХ ТА НАПРЯМАХ

У статті проаналізовано сутність дитиноцентричних ідей, що є визначальними для більшості виховних напрямів та наукових течій сьогодення. Дитина з її потребами сьогодні стає “замовником” і змісту, і відповідних методів виховання. Зміст виховання впливає не з потреб суспільства, не нав язучься кимось, а визначається на основі прогнозованих конкретних потреб самої дитини на засадах гуманізації її реального буття, посилення уваги до системи її цінностей та інтересів.

Ключові слова: дитина, дитинство, дитиноцентризм, виховна традиція.

Актуальність дитиноцентричних ідей у сучасній педагогічній теорії та практиці важко заперечити. В першу чергу вона полягає у тій педагогічній спадщині, як у науково-теоретичній, так і у практичній, яку залишили після себе протягом століття творці і продовжувачі справи розвитку дитини в її щоденному світі, а саме вчителі, науковці, громадські й культурно-освітні діячі, лікарі, політики, релігійні діячі, юристи, представники різних владних структур. Адже саме завдяки їхній діяльності виникли такі науки, як педологія, педіатрія, дитяча соціологія, дитяча психіатрія, вікова психологія, історія дитинства тощо. Завдяки активності представників педоцентричного

напрямку відбулися світові наукові конгреси та конференції, які рішуче виступили на захист дитини: Міжнародний конгрес педології (Брюссель, 1911), Міжнародна Ліга Нового Виховання (Кале, 1921), Міжнародний конгрес з дитячої психіатрії (1955), Міжнародна конференція експериментальної педагогіки (Женева, 1959), Міжнародна конференція з проблем альтернативного виховання (Лодзь, 1992).

Турбота за майбутнє дітей об'єднала небайдужих людей у низку громадських організацій та товариств: Міжнародне товариство опіки над дітьми (1892), Міжнародне Педологічне Товариство (1910), Міжнародна організація допомоги дітям (1920), Товариство друзів дітей (1949), Дитячий фонд ООН – UNICEF (1953), Світова фундація у справах дитинства (2000). Значно активізувався і рух по захисту прав дітей. У його основі було визнання права дитини на трактування її людською особистістю з її специфічними суспільно-культурними, екзистенційними та індивідуальними проблемами. З цією метою було прийнято цілий ряд міжнародних законодавчих актів, які регулювали ці питання: Женевська декларація прав дитини (1923), Перший протокол до Конвенції з прав людини й основних свобод (1952), Декларація з прав дитини, схвалена Загальною Асамблеєю ООН (1959), Міжнародна конвенція про права дитини (1989), створення в Україні посади уповноваженого з прав дитини (2011).

Еволюція індустріальних суспільств і посилення індивідуалізаційних процесів у сучасній освіті все більше призводить до якісних змін і в культурі навчання. З поширенням ідей глобалізації відбувається децентралізація ініціатив, відповідальності компетенцій. У цих умовах школа повинна стати середовищем, у якому б учні відчували себе потрібними і важливими для суспільства. Такому суспільству необхідні навчально-виховні інституції, в яких би існувала нова культура навчання, її характерними рисами повинні стати ті елементи, які лежали в основі педагогіки дитиноцентризму протягом багатьох десятиліть, а саме: визнання дитини (учня) центральною фігурою навчального процесу, співставлення учнями свого власного суспільного досвіду з науковими знаннями, спільна рефлексія над власними діями з метою кращого засвоєння знань і продовження власних ініціатив.

Метою статті є аналіз дитиноцентризму, як одного з постулатів, що є визначальними для більшості виховних напрямів та течій сьогодення на засадах гуманістичного спрямування.

Сьогодні навчальний процес розглядається вже не тільки як передача знань і розвиток умінь та навичок, але як процес розширення, вдосконалення й оновлення вже існуючих пізнавальних схем. Адже те, чому дитина навчиться у школі, значною мірою залежить від того, що вона вже знає сама.

Створення сприятливого середовища для ефективного навчання у

школі згідно дитиноцентричних ідей призводить до того, що:

– основний акцент у навчанні робиться на дослідницький процес пошуку учнем істини, природи явищ, зв'язків, у цьому процесі ключовим поняттям виступає зацікавленість учнів;

– збагачуються, розширюються і доповнюються первинні компетенції учнів;

– учні прагнуть досягти таких результатів, які б могли збільшити їх власний освітній потенціал;

– вчитель створює умови для творчої діяльності учнів на уроці.

Таким чином, метою навчання стає не засвоєння і відтворення переказаних учителем знань й алгоритмічних умінь, а творення (конструювання) знань самим учнем. Засвоєні у свідомості учня у такий спосіб знання мають динамічний, діалогічний, емансипаційний характер. Вони стають частиною його власного життєвого досвіду й дають йому право на власне розуміння світу одночасно з особистою відповідальністю за це розуміння.

Творча модель навчання, яку ще інколи називають конструктивною, є сучасним носієм ідей дитиноцентризму, підсиленим педагогічною співпрацею. Ця модель вибудовується на природній основі. При її використанні у школі слід враховувати наступні вимоги:

– тільки через суспільну діяльність дитина може отримати простір для інтерпретації власного досвіду, вона вчиться використовувати сутність пізнавальних явищ у такий спосіб, який би був у відповідності до вимог того культурного середовища, в якому дитина знаходиться (клас, школа тощо); її активність завжди сприймається в культурно-історичному контексті.

– учень повинен вірити у себе як особистість, яка вчиться і теж має право вирішувати, як їй вчитися;

– вчитель у школі перестає бути єдиним гарантом істини, але він відповідає за методи, технології й форми організації навчального процесу; в основі такого підходу є навчання у групі (класі), члени якої, у найширшому розумінні цього слова, співпрацюють у процесі здобування своїх знань, до участі включаються всі учні;

– змінюється роль учителя в навчальному процесі з менторської на наставницьку (дорадчу, консультуючу), він стає особою, що окреслює мету, пропонує завдання, слідкує за розвитком учнів, підтримує їх активність, спонукає до співпраці.

Одним з головних досягнень моделі творчої школи, де дитина сама вибудовує свої знання, є опора на міжучнівські стосунки. Традиційна модель навчання й виховання переоцінює інтеракцію дорослий-дитина, вчитель-учень. В основі такої моделі лежить антропоцентричний підхід до навчання. Інтеракція дитина-дитина витісняється у позашкільне середовище, хоча ці

стосунки є важливим компонентом соціалізації дітей та молоді, їхньої пізнавальної, суспільної та моральної діяльності. Очевидно, що школа змушена буде стати більш дитиноцентричною, більш природною і організованою таким чином, що навчання, життя й емоції не будуть у ній відірвані одне від одного.

Надзвичайно актуальними для сьогодення залишаються ідеї дитиноцентризму, що стосуються виховання дитини. Сучасний дитиноцентризм все більше зосереджується на дослідженнях діяльності суспільних структур у певному просторі, де відбувається взаємодія процесів щоденного життя дітей як акторів середовища, в якому вони живуть. Особливо це стосується маргіналізованих суспільством дітей, які проживають у бідності й деморалізації. Це діти, що не знаходять підтримки у родині, у школі, у виховних та опікунських установах, і змушені шукати приятелів, почуття безпеки і власне притулку на вулиці. Дитиноцентризм у постмодерністському суспільстві повинен глибоко вкоренитися у філософії й соціальній педагогіці. Завдяки дослідженням проблем “дітей вулиці” можна буде шукати шляхи їхнього розв’язання через соціальну інтервенцію та покращення їхнього життєвого простору.

Сьогодні дитиноцентризм досліджує не тільки дитину, але і світ, у якому вона живе. Вивчення життєвого простору дитини передбачає дослідження характеру, закономірностей і дій людей, які зосереджують свою життєву активність на невеликому просторовому відрізку. Тут можемо говорити про “географічний аспект” конкретних реалій, які мають місце у життєвому просторі дитини (місто, район, вулиця). Для соціального педагога важливо завжди мати на увазі, що при дослідженні життєвого простору дитини тісно переплітаються суспільно-педагогічний і природний розвиток дитини. Суспільні факти, зокрема педагогічні, мають інше походження, ніж природничі закономірності, тому різною є і їхня прогнозованість. Зрозуміти їх можна тільки тоді, коли вони вже склалися в єдине ціле, звідси і впливає необхідність їхнього опису, аналізу і спроба зрозуміти їх *ex post*. Здійснити це можливо лише через реконструкцію історико-педагогічних досліджень та екстраполявання їх на сучасну педагогічну науку та практику.

Права людини починаються з прав дитини, про це повинні знати всі ті, хто не тільки навчає і виховує молоде покоління, але й несе за це повну відповідальність. Якщо права дитини є складовою навчально-виховного процесу й системи освіти, то вони значно збільшують значення як прав людини й дитини, так і самої системи виховання.

Переорієнтація сучасної суспільної культури до взаємної поваги прав і дорослих, і дітей підтверджує думку про те, що дорослі не повинні бути весь час переобтяжені обов’язками щодо дітей, інакше це загрожує стати їхніми невільниками; так само і дітям не можна надавати виключних прав, адже це

могло би призвести до анархії. Не викликає сумніву те, що суспільство повинно визнавати права молодого покоління на свободу, власну гідність, своє життя, які б гарантували йому як індивідуальний розвиток, так і суспільний. Відповідальність у розв'язанні цього питання повинна виявлятися через поєднання прав дітей з їхніми обов'язками.

Реалізуючи дитиноцентричний підхід до гарантування прав дитини з боку суспільства, останнє повинно усвідомлювати, що це не є права, які б мали керувати дітьми або права, за якими діти самі б давали собі раду. Скоріш за все це мали б бути права, котрі б служили дітям, котрих потрібно дотримуватися, шанувати й оберігати від порушення їх іншими людьми, а також створеними людиною інституціями (державою, школою, владними органами) від безправ'я.

Якщо говоримо про те, що права людини, так само як і права дитини, випливають з її природи, то це означає те, що називається природним правом, неписаним правом, правом, яке є вищим, ніж право, встановлене людиною. Тому воно є непорушним, і його не можна позбутися. Більше того, якщо суспільство дорослих людей серйозно порушує це право через його обмеження або ігнорування, то цим самим воно підтримує неминучий конфлікт між дітьми та дорослими.

В міру того як сучасне право почало проникати у взаємостосунки поміж дітьми та дорослими, змінилися між ними і взаємостосунки, які перейшли від деспотично-підданських до партнерсько-ділових, що посилюють в обох сторін потребу у повазі, любові, довірі та пристосуванні себе до етичних цінностей й ідеалів.

Процес усвідомлення дітьми їхніх прав має також і важливий виховний аспект, адже він торкається сумління вихователів, пробуджує вразливість учителів й опікунів на існуюче зло або патологію. Особлива відповідальність покладається на тих, хто повинен стояти на стороні прав дитини у державі, а саме – на уповноважених з прав дитини. Досить важким бар'єром у зміні правового становища дитини є сім'я, яка дотримується традиційного підходу у сімейному вихованні, що полягає у праві сім'ї так виховувати дитину, як вона вважає за потрібне, інколи навіть "ламати" особистість дитини в ім'я батьківської влади. Таким чином кожна сім'я сама собі встановлює право суспільних стосунків з дітьми, котрому діти повинні коритися.

Все частіше педагоги звертають увагу на те, що поширений міф про моральне самовдосконалення дорослих через дотримання ними прав дитини є не більш, ніж міфом. На користь цього свідчить те, що хоч більшість країн Європи вважає дитиною людину від народження до 18 років, у багатьох із них немає законодавчих актів, декретів, які б регулювали політику держави у сфері захисту прав дітей. Фактично дитина не може реалізувати жодного з прав, які їй належать, самостійно, а тільки через

дорослих. За словами Роберта Фарсона, “Емансипація дітей не означає зникнення будь-якої моральності, а тільки навпаки – відмову від її подвійності. Наші взаєностосунки повинні базуватися на тих самих засадах, моральних принципах, переконаннях і правах. Як дії дорослих підлягають певним правилам, системам вартості та приписам, так мають чинити й діти. Тому що метою емансипаційних прагнень є в кінцевому рахунку зменшення можливості взаємного поневолення [1, с. 9].

Одним із важливих прав дитини є її право на саморозвиток, адже саме завдяки цьому праву вона може звільнитися від насильства, самовизначитися.

Очевидним є теж право дитини на життя без фізичних покарань. Воно стосується майже всіх ситуацій спілкування дітей з дорослими, включаючи і школу і позашкільні заклади. Усунення з виховної практики фізичних покарань, спонукало б педагогічних працівників шукати інші способи і методи роботи з дітьми без нанесення їм кривди.

Представники сучасного антипедагогічного напрямку вважають, що школа належить до тих інституцій, які нищать права людини на свободу навчання та мислення [2]. Школа, на їх думку, є не тільки знаряддям реалізації влади через свої репресивно-селекційні функції, але і місцем зміни людської природи згідно пуританського світогляду. Адже дітей у цьому випадку вважають за “дикунів”, яких необхідно постійно вгамовувати, скеровувати і підпорядковувати.

Антипедагоги стверджують, що процес навчання починається для кожної людини у природній спосіб від самого народження і його не можна уникнути або звільнитися від нього. Проблема полягає тільки в тому, чи діти хочуть вчитися під примусом чи без нього. Замість того щоб підтримувати існуючі порядки у школах, батьки повинні більше підтримувати власних дітей і приятелів до них вчителів, заради кращого й вільного виховання [3, с. 8].

Якщо брати до уваги аксіологічний вимір антипедагогіки, то вона більше тяжіє до персоналістичного напрямку у педагогіці, що у свою чергу відкриває більше можливостей для діалогу між персоналізмом та антипедагогікою, а також окреслює поле спільної діяльності щодо створення нових, необхідних для особистості вихованця відносин між дитиною та вихователем, вчителем.

Серед найбільш поширених педагогічних течій другої половини ХХ ст., які активно впроваджували у свою діяльність ідеї дитиноцентризму була й критично-емансипаційна педагогіка, виникла на засадах критичної теорії Франкфуртської школи та протестних учнівських й студентських рухів кінця 60-х років. Вона характеризувалася розмаїттям світоглядних ідей, від ліберальних, критично-раціоналістичних до ортодоксально-марксистських.

Суттєве значення для критичного напрямку у вихованні мала зміна у системі вартостей, ментальностей. Її можна схарактеризувати як перехід від

номоцентричного до аутоцентричного сприйняття світу. “Номоцентрик” вважає себе недосконалою істотою, залежною від суспільного середовища. Ця істота концентрується головним чином на тому, що було встановлено раніше (nomos – правило). “Аутоцентрик” вірить у власні сили і можливості: в основі цієї системи вартостей є його раціональність та уміння оцінювати. Процес зміни вартостей можна охарактеризувати як перехід від вартостей типу “КОН” (консерватизм, конформізм, конвенціоналізм, контрольованість) до вартостей типу “НОН – КОН”.

Існуюча школа критикувалася за такі недоліки як:

- шкільні стреси через навчальні перевантаження учнів;
- низький рівень занять (старі навчальні програми, застарілі методи навчання тощо);
- домінування об’єктно-суб’єктних підходів у навчанні.

На противагу такій школі представники цього напрямку домагалися такої школи, яка б:

- мала довіру у дітей, поважала їх як особистостей;
- звертала увагу на всіх без винятку дітей;
- створювала у школі атмосферу доброзичливості.

Цілі критично-емансипаційного виховання полягали у наступному:

- супротив й опір конформізму;
- критична раціональність замість ірраціональності, яка служить суспільним інтересам;
- суспільні зміни замість відтворення того, що вже існує;
- співпраця і солідарність замість боротьби.

Критично-емансипаційна педагогіка вчила чинити опір тому, що призводить до кривдженя людини. У першу чергу йдеться про кривди, які людина зазнає з боку суспільства. Молоде покоління не слід зразу залучати в те, що вже є сталим і визначеним, адже воно повинно в першу чергу думати про себе. Тому ключовими питаннями критично-емансипаційної теорії виховання повинні бути незалежність, критика, креативність, боротьба за суспільні зміни.

Багато уваги дитиноцентричним ідеям приділяла й досить поширена на Заході гуманістична психологія й педагогіка. Особливо заслуга у становленні цього напрямку у педагогіці та психології належить видатним вченим Карлу Роджерсу, Аврааму Маслоу та Шарлотті Бюглер. Двома найважливішими джерелами гуманістичної психології та педагогіки стали гуманізм та екзистенціалізм. Девізом цього напрямку слід вважати слова Ш. Бюглер: “Ідея людини як активного творця власного буття” [4, с. 57].

Головні тези гуманістичної психології та педагогіки:

1. В центрі уваги знаходиться особа. Таким чином довід, як найважливіше явище у пізнанні людини, переміщується у центр;

2. Наголос робиться на специфічних рисах людського характеру (здатність вибирати, креативність, самоствердження, вміння оцінювати);

3. Вибір формульованих питань і дослідницьких методів у пізнанні дитини, повинен бути адекватним до їх значення;

4. Головним постулатом гуманістичної психології та педагогіки є пошанування цінностей й гідності людини.

5. Навчальний процес орієнтований на вчителя та на особистість суттєво відрізняються.

У першому випадку вчитель володіє знаннями, які він повинен передати учням, в другому – прийнято вважати, що учні можуть самі мислити і вчитися; у першому випадку вчитель має владу, учні є слухняними, в другому – відповідальність за процес навчання лягає на всіх: вчителя, учнів, батьків, суспільство.

На думку К. Роджерса: "Молоді особи справді є дуже вмотивованими для того, щоб щось довідатись, відкрити, вирішити проблеми. На жаль, ці риси через декілька років проведених у школі у більшості випадків кудись зникають. Але мотивація залишається і наше завдання полягає у тому, щоб її знову звільнити" [5, с. 33].

У німецькомовних країнах у кінці ХХ ст. великої популярності набула конструктивістська педагогіка. Ідеї конструктивізму вперше було представлено австрійським вченим Паулем Вацлавиком у 1981 році, коли опублікував працю "Винайдена реальність". Конструктивісти вважають, що будь-яка дійсність є конструкцією, створеною людьми, які вірять у те, що вони відкривають і досліджують дійсність.

У спрощеному вигляді конструктивізм розуміють як перехід від старого до нового образу світу: від з детермінованого або механічного образу світу, з ієрархічним поділом, який базується на централізованому управлінні, на раціональності і контролі до недетермінованого, ймовірного, децентралізованого образу світу, який складається з численних малих, простих часток, які створюють мережу частково стабільних, частково змінних ходів, які завжди можуть бути передбачуваними.

Успіх сучасного конструктивізму з одного боку полягає у його подібності з пізнавальною психологією та системною теорією, а також такими поширеними у сучасному світі явищами як індивідуалізація, постмодернізм, криза нормативних дисциплін (предметів).

Ключовими компетенціями конструктивістської педагогіки є:

- відкритість на різність, плюралізм, невідомість;
- толерування розбіжностей, парадоксів і непевності;
- здатність і готовність до спостереження;
- відповідальність за власну й чужу емоційність;
- уміння й готовність прийняти рішення й пропозиції від інших;
- відкритість на публічні теми і ключові проблеми.

Висновок. Все вищевикладене дає підстави стверджувати, що

дитиноцентричні ідеї, як і сто років тому, знаходять своє місце на різних полях сучасних карт суспільних наук, незалежно від того, у якій системі ідеологічних чи політичних координат вони знаходяться. Можна констатувати і те, що проблем дитинства, які намагалося вирішити суспільство у минулі століття не стало менше, їх навіть побільшало і вони стали складнішими до розв'язання ніж раніше. Кіберзалежність, наркоманія, алкоголізм, педофілія, СНІД ось далеко не повний перелік нових викликів для суспільства XXI століття, яке повинно вирішувати ці проблеми вже сьогодні, не забуваючи при цьому і те, що існують ще й інші традиційні – які переходять від однієї історико-суспільної формації до іншої – проблеми сімейного виховання, насильство проти дітей, сирітство, навчання, виховання тощо.

Якщо на початку минулого століття Елен Кей назвала його “Століттям дитини”, а в кінцевому результаті воно виявилось століттям, по якому пройшлися дві світові війни, сотні воєн між окремими країнами, тисячі релігійних збройних сутичок та така ж кількість міжетнічних конфліктів, у яких загинуло мільйони дітей, то краще XXI століття не називати високопарними словами, а постаратися, щоб кожна доросла людина пам'ятала про те, що від неї залежить доля майбутнього людства, адже вона в руках дітей. Якими ми їх виховаємо, чому навчимо, і як навчимо, таким і буде майбутнє.

Використана література:

1. Farson R. Menschenrechte für Kinder. Die letzte Minderheit. – München, 1975. – S. 9.
2. Illich I. Społeczeństwo bez szkoły / Illich I. – Warszawa : PIN, 1976.
3. Schoenebeck H. Thema Schule. Was Eltern und Lehrer schon tun können-20 Vorschläge, Freundschaft mit Kindern / Schoenebeck H., – Münster, 1981, – P. 8 – 11.
4. Ch. Bühler M. Allen, Einführung in die humanistische Psychologie / Ch. Bühler M. – Stuttgart:Klett-Cotta, 1974.– P. 57.
5. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М. : Издательская группа “Прогресс”, 1994. – 480 с.
6. Key E. Stulecie dziecka / Key E. ; [przekład I. Mszczeńska]. – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie “ŻAK”, 2005. – 193 s.

OLENA KWAS. Actuality of pedagogics of childhood is in modern pedagogical conceptions and directions.

Essence of childcentrism ideas that are qualificatory for most educator directions and flows of present time is analysed in the article. A child with her necessities today becomes the “customer” of and maintenance, and corresponding methods of education. The table of contents of education swims out not from the necessities of society, non-intrusive someone, but determined on the basis of the forecast certain necessities of child on principles of humanizing of her the real existence, strengthening of attention to the system of her values and interests.

Keywords: *child, childhood, childcentrism, educator tradition.*

ЕЛЕНА КВАС. Актуальность педагогики детства в современных концепциях и направлениях.

В статье проанализирована сущность детоцентричных идей, которые сегодня являются определяющими для большинства воспитательных направлений и течений. Ребенок с его

потребностями становиться “заказчиком” и содержания, и соответствующих методов воспитания. Содержание воспитания вытекает не из потребностей общества, которые навязываются кем-то, а определяется на основе прогнозируемых конкретных потребностей самого ребенка, учитывая принцип гуманизма, усиления внимания к системе ее ценностей и интересов.

Ключевые слова: ребенок, детство, детоцентризм, воспитательная традиция.

Клименко А. О.
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка

ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ВНЗ У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ ІНТЕРНЕТУ

У статті проведено аналіз педагогічного змісту роботи сучасного викладача ВНЗ у соціальних мережах Інтернету. Розглянуто мотиви користувачів соціальних мереж, результати їх ранжування викладачами та студентами. Здійснено порівняльний аналіз найпопулярніших в Україні соціальних мереж Інтернету, а також подано рекомендації щодо вибору їх педагогом для використання у професійній діяльності.

Ключові слова: Інтернет, соціальні мережі, Інтернет технології у роботі викладача ВНЗ.

В контексті формування інформаційної культури викладача ВНЗ актуалізується наукова проблема визначення можливостей, переваг, недоліків та перспектив використання педагогом Інтернет-сервісів, і, зокрема, соціальних мереж у навчальному процесі. Термін “соціальна мережа” у Вікіпедії стисло трактується як “веб-сайт або інша служба у Веб, яка дозволяє користувачам створювати публічну або напівпублічну анкету, складати список користувачів, з якими вони мають зв’язок та переглядати власний список зв’язків і списки інших користувачів”. [4] Саме соціальні мережі в Інтернеті виступають чи не найбільшими “поглиначами” вільного часу студентів, адже пропонують користувачам цікаву, актуальну аудіо-візуальну інформацію, виступають потужним медіа-центром і місцем зустрічі з друзями та приятелями. В цих умовах педагогам доводиться робити вибір – вивчати подібні Інтернет-сервіси та використовувати їхні можливості з освітньою метою, або ж триматися осторонь.

Мета нашого дослідження – проаналізувати та уточнити зміст роботи сучасного викладача ВНЗ у соціальних мережах.

На основі аналізу дослідження науковців О. Арестової, Л. Бабаніна та О. Войскунського [1] розглянемо основні мотиви користувачів соціальних мереж в Інтернеті та їхню відповідність студентам та педагогам (див. табл. 1).