

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ
УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія

**ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

Випуск 16

Ужгород – 2009

УДК 371; 378; 364
ББК 88.8

**Науковий вісник Ужгородського національного університету:
Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – № 16**

Журнал включено до переліку наукових фахових видань з педагогічних дисциплін, затвердженого Президією ВАК України

Редакційна колегія

Головний редактор:	Козубовська І.В. доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи УжНУ
Заступник головного редактора:	Бартош О.П. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи УжНУ
Відповідальний секретар:	Опачко М.В. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки УжНУ
Члени редколегії:	Завгородня Т.К. доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки УжНУ Староста В.І. доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки УжНУ Щербан Т.Д. доктор психологічних наук, професор кафедри психології УжНУ Поліщук В.А. доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка Поліщук Ю.Й. доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка

***Рекомендовано до друку Вченою Радою Ужгородського національного університету,
протокол № 9 від 26 жовтня 2009 року***

Свідectво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія КВ №7972, видане Державним комітетом телебачення і радіомовлення від
09.10.2003 року

З М І С Т

Архипова С. ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ І СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ	7
Бабинєць М. ДІЛОВЕ СПІЛКУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ	10
Бартош–Пічкарь О., Шпеник С.З. ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ	12
Бєльчєв П. РОЗШИРЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ ТА ЇХ КЛАСИФІКАЦІЯ	18
Бібік Г. ДІАГНОСТИКА СТАНУ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ І ФІЗИКИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ	21
Бойко А. ВІДОБРАЖЕННЯ ВНУТРІШНЬОГО СВІТУ ДИТИНИ У НОВЕЛАХ КОСТЯНТИНИ МАЛИЦЬКОЇ	23
Борис У. ОПІКУНСЬКО-ВИХОВНА ФУНКЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ НАУКОВОГО ДОРОБКУ Б. СТУПАРИКА	25
Вовканич М. РОЛЬ СЕКСУАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДЛЯ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ВІКТИМНОЇ ТА ЗЛОЧИННОЇ ПОВЕДІНКИ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ	26
Гайдамашко І. ВПЛИВ СТИЛІВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА РОЗВИТОК АГРЕСІЇ ПІДЛІТКІВ	28
Гомонюк О. ДОПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА УЧНІВ – УМОВА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО– ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ	30
Дружняєва Д. ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ В ШКОЛІ	32
Жук О. АНАЛІЗ ТЕОРІЇ Й ПРАКТИКИ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	34
Заболотна Н., Зінич В., Ісаєвич С. ПРОБЛЕМА ОСОБИСТІСНОЇ ПОЗИЦІЇ ПСИХОЛОГА– ПРАКТИКА	37
Завгородня Т. БЕЗПЕРЕРВНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА У ГАЛИЧИНІ (1920-1930 рр.)	39
Калаур С., Фалинська З. ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ	42
Карбованєць О. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЄКТІВ У ФОРМУВАННІ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ МЕДИКІВ	44
Кіш Н. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ІНТЕРЕСІВ СТУДЕНТІВ-МАТЕМАТИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	46
Козубовська І., Товканєць О. ВРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НЕПОВНОЛІТНІХ, СХИЛЬНИХ ДО ПРОТИПРАВНОЇ ПОВЕДІНКИ	48
Козубовський Р. ОРГАНІЗАЦІЯ ЗМІСТОВОГО ДОЗВІЛЛЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФІЛАКТИКИ ПРАВОПОРУШЕНЬ НЕПОВНОЛІТНІХ	50
Кончович К., Соломка Е. ГУМАННЕ СТАВЛЕННЯ ПЕДАГОГІВ – ЗАПОРУКА ПОДОЛАННЯ БАЙДУЖОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ	52
Кошонько Г. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ СІМ'Ї	53
Кравченко Т., Брецько І. ХАРАКТЕРИСТИКА МІЖОСОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГА У СИТУАЦІЇ КОНФЛІКТУ ТА ФАКТОРИ, ЯКІ ЇЇ ВИЗНАЧАЮТЬ	56
Кривов'яз О., Луцьо С., Староста В. ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ДІЯЛЬНОСТІ О.І. АСТАХОВА У МЕТОДИЦІ ШКІЛЬНОЇ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ	58
Кухта І. ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ	61
Кухта М., Рацюк О. ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ КВАЛІМЕТРІЇ У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	63
Лєврінь М. РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УГОРЩИНІ	65

Мельничук І. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ	66
Олексюк Н. ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З СІМ'ЯМИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ	68
Опачко М. ДИДАКТИЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ У НАВЧАННІ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ.....	71
Павлюк О. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ, ФОРМ ТА МЕТОДІВ ШКІЛЬНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ	74
Повідайчик О. ПРОБЛЕМА МЕТОДІВ У ЗМІСТІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ	76
Поліщук В., Пришляк О. ПРОГРАМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІМЕЧЧИНИ	78
Розлуцька Г. ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УКРАЇНЦІВ У ПРОЦЕСІ ДЕРЖАВОТВОРЕННЯ	81
Рокосовик Н. БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС І ДИСТАЦІЙНЕ НАЧЕННЯ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	83
Романовська Л. ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІЯЛЬНОСТІ ДИТЯЧИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ ЯК ВАЖЛИВА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	85
Слозанська Г. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У АВСТРАЛІЇ.....	87
Смук О. СУЧАСНІ ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	89
Соломка Е., Бігар В., Кишко К., Бойко А. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНОЇ ЦІННОСТІ ЗНАНЬ В УЧНІВ	92
Туряниця В., Шанта І. ТВОРЕЦЬ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ ОЛЕКСАНДРА ДУХНОВИЧА ПРО ВИХОВАННЯ ГАРМОНІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	94
Фенчак Л. СИСТЕМНЕ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	96
Шпеник С. ОРГАНІЗАЦІЯ ДОЗВІЛЛЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ В ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ	98
Шулла Т. ПРОБЛЕМА ВІДХИЛЕНЬ У ПОВЕДІНЦІ ДІТЕЙ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ	100

CONTENT

Arkhypova S. EDUCATION OF ADULTS AS A FACTOR OF SOCIAL ADAPTATION AND SOCIAL PROTECTION	7
Babynets M. BUSINESS COMMUNICATION IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF MANAGERS	10
Bartosh–Pichkar O., Schpenyk S. PECULIARITIES OF DISTANCE SOCIAL WORKERS TRAINING FOR THE WORK WITH CHILDREN IN GREAT BRITAIN	12
Bel'chev P. EMPOWERMENT OF PHYSICS TEACHING TECHNICAL MEANS IN A SECONDARY SCHOOL AND THEIR CLASSIFICATION	18
Bibik G. DIAGNOSTICS OF A CONDITION OF MATHEMATICS AND PHYSICS TEACHERS READINESS FOR THE FORMATION OF KEY COMPETENCIES IN PUPILS BY MEANS OF INTERSUBJECT CONNECTIONS	21
Boyko A. REFLECTION OF AN INNER WORLD OF A CHILD IN THE NOVELS OF KOSTYANTYNA MALYTSKA	23
Borys U. CARE-EDUCATIONAL FUNCTION OF EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE IN THE CONTEXT OF SCIENTIFIC WORKS OF B.STUPARYK.....	25
Vovkanych M. ROLE OF SEXUAL EDUCATION FOR THE PREVENTION OF VICTIM AND CRIME BEHAVIOUR AMONG THE TEENAGERS	26
Heidamaschko I. INFLUENCE OF STYLES OF FAMILY UP-BRINGING ON THE DEVELOPMENT OF ADOLESCENT AGGRESSION	28
Gomonyuk O. PREPROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS AS A CONDITION FOR FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES PROFESSIONAL CULTURE DEVELOPMENT	30
Druzhn'ayeva D. MAKING USE OF ELEMENTS OF MUSEUM PEDAGOGICS IN THE PROCESS OF PHYSICS STUDYING IN SCHOOLS	32
Zhuk O. ANALYSIS OF THEORY AND PRACTISE OF CONFLICTOLOGICAL CULTURE FORMING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS	34
Zabolotna N., Zynych V., Isayevych S. PROBLEM OF PERSONAL POSITION OF A PSYCHOLOGIST-PRACTICIAN.....	37
Zavgorodnya T. LIFE-LONG EDUCATION IN GALUCHCHUNA (1920-1930)	39
Kalaur S., Falynska Z. WAYS OF IMPROVEMENT OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES TRAINING	42
Karbovanets O. MAKING USE OF A PROJECTING METHOD IN THE FORMATION OF MEDICAL STUDENTS KNOWLEDGE.....	44
Kish N. FORMATION OF PROFESSIONAL INTERESTS OF STUDENTS-MATHEMATICIANS IN THE PROCESS OF THE GERMAN LANGUAGE STUDYING	46
Kozubovska I., Tovkanets O. TAKING INTO ACCOUNT OF AGE PECULIARITIES IN THE PROCESS OF STUDYING OF UNDER-AGE, INCLINED TO THE DEVIANT BEHAVIOUR.....	48
Kozuboskyy R. ORGANISATION OF THE CONTENTFUL LEISURE AS A COMPONENT OF PREVENTION OF UNDER-AGE LAW VIOLATION	50
Konchovych K., Solomka E. HUMANISTIC ATTITUDE OF TEACHERS – THE PLEDGE OF OVERCOMING OF INDIFFERENT ATTITUDE TOWARDS TUITION	52
Koshon'ko G. SOCIAL-PSYCHOLOGIC PECULIARITIES OF A CONTEMPORARY FAMILY	53
Kravchenko T., Bretsko I. CHARACTERISTICS OF INTERPERSONAL INTERACTION OF A PEDAGOGUE IN SITUATIONS OF CONFLICT AND FACTORS, WHICH DEFINE IT	56
Krivovjaz A., Lutsio S., Starosta V. BASIC DIRECTIONS OF O.I.ASTAKHOV ACTIVITY IN THE METHODICS OF SCHOOL CHEMICAL EDUCATION.....	58
Kuhta I. FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE CULTURE OF FUTURE SPECIALIST OF A TOURIST SPHERE IN THE CONTEXT OF COMPETENCY APPROACH	61
Kuhta M., Ratsiuk O. FOUNDATIONS OF PEDAGOGIC QUALIMETRICS IN THE CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF A FUTURE TEACHER.....	63

Levrints M. DEVELOPMENT OF A SYSTEM OF PEDAGOGIC PERSONNEL TRAINING IN HUNGARY	65
Melnychuk I. INNOVATIVE APPROACHES TO THE IMPLEMENTATION OF RESULTS OF SELF-STUDY WORK OF STUDENTS IN THE PROFESSIONAL TRAINING.....	66
Oleksiuk N. CONTENT OF SOCIAL-PEDAGOGIC WORK WITH FAMILIES OF MILITARY PERSONNEL IN CONDITIONS OF REFORMING OF UKRAINIAN MILITARY FORCES	68
Opachko M. DIDACTIC MANAGEMENT IN TEACHING OF GIFTED PUPILS IN THE PROCESS OF PHYSICS STUDYING	71
Pavlyuk O. PECULIARITIES OF ORGANISATION, FORMS AND METHODS OF SCHOOL MATHEMATICAL EDUCATION IN UKRAINE OF THE SECOND HALF OF XX CENTURY	74
Povidaychyk O. PROBLEM OF METHODS IN THE CONTENT OF FORMATION OF INFORMATIONAL CULTURE OF FUTURE SOCIAL WORKERS	76
Polischuk V., Pryshlyak O. SOCIAL PEDAGOGUES MASTER'S DEGREE PROGRAMMES IN THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF GERMANY	78
Rozlutska G. FORMATION OF NATIONAL CONSCIOUSNESS OF THE UKRAINIANS IN THE PROCESS OF STATE-FORMATION.....	81
Rokosovyk N. BOLOGNYA PROCESS AND DISTANCE LEARNING IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION	83
Romanovska L. PEDAGOGIC SUPERVISION OF ACTIVITIES OF CHILD NON-GOVERNMENTAL ORGANISATIONS AS AN IMPORTANT SOCIAL-PEDAGOGIC PROBLEM.....	85
Slozanska G. PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN AUSTRALIA.....	87
Smuk O. MODERN THEORETIC APPROACHES TO THE PROBLEM OF PSYCHIC DEVELOPMENT OF A PERSONALITY	89
Solomak E., Bigar V., Kyshko K., Boyko A. FORMATION OF SOCIAL-PERSONAL VALUES OF PUPILS' KNOWLEDGE	92
Turianytsya V., Shanta I. CREATOR OF UP-BRINGING OF A SYSTEM OF CONCEPTUAL IDEAS OF OLEXANDR DUKHNOVYCH. ABOUT HARMONIOUS INDIVIDUAL UP-BRINGING.....	94
Fenchak L. SUSTEM FORMATION OF ECOLOGIC CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF PRIMERY SCHOOL CLASSES	96
Shpenyk S. ORGANISATION OF LEISURE OF CHILDREN AND YOUTH IN THE ACTIVITY OF SOCIAL SERVICES IN THE COUNTRIES OF THE WESTERN EUROPE	98
Shulla T. PROBLEM OF DEVIATIONS IN THE CHILDREN'S BEHAVIOUR IN THE HISTORY OF DEVELOPMENT OF THE PEDAGOGIC THOUGHT	100

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ І СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ

Архипова С.,
м. Черкаси

Сучасний світ стоїть перед проблемами, які кардинально впливають на розвиток освіти і культури як в окремих країнах, так і в контексті загальносвітового освітнього і соціокультурного простору.

Одним із наслідків перебудови усіх сфер життя, яка почалася у другій половині вісімдесятих років, і однією із найважливіших умов її успіху є підвищення ролі освіти у розвитку людини і суспільства.

Ідея освіти впродовж всього життя стара як світ. Вона зафіксована в прислів'ях, які виражають мудрість народів: українського, російського («Вік живи – вік учись»), англійського («Знання, які не поповнюються щодня, зменшуються з кожним днем»), китайського («Не бійся, що не знаєш, – бійся, що не вчишся») та інші.

Народна мудрість набагато випередила теорію про визнання важливості освіти «довжиною в життя». Усвідомлення її ролі в житті людини і суспільства, її зв'язку з іншими елементами культури, аналіз внутрішньої структури відбувається значно пізніше під впливом соціально-економічного і суспільного прогресу, питань, які людина починає собі задавати.

Найбільш універсальним визначенням освіти, що відображає зміну її функцій у сучасному світі, є визначення освіти як «цілісного феномену». Саме такою має бути освіта ХХІ століття: вона повинна базуватися на «новому холізмі», тобто цілісності, вищому синтезі наукового гуманізму, розвитку в особистості розуму, творчих здібностей, духу соціальної відповідальності, балансі інтелектуальних і фізіологічних компонентів індивіда.

Таке розуміння освіти дозволяє ставити перед нею нові завдання, а саме – вона має сприяти всебічному розвитку особистості, формуванню її світоглядної культури, індивідуального досвіду, інтуїції і творчості, вихованню соціальної та екологічної відповідальності, глобальної свідомості.

Нова парадигма освіти, яка використовується останнім часом, спричиняє зміну соціальних функцій освіти. Освіта з периферії суспільного життя все більше і більше переміщається в центр сучасної цивілізації. Раніше вона виконувала вузько-програмаційні завдання в найрізноманітніших галузях практичної життєдіяльності, а саме забезпечувала життєдіяльність і професійну підготовку молоді до самостійного життя, вирішувала найрізноманітніші питання модернізації промисловості, створення ефективної системи управління тощо. На початку ж ХХІ століття освіта набуває нових функцій у суспільстві. Вона перетворюється у глобальний фактор розвитку людства, один із найважливіших чинників розвитку цивілізації.

Освіта повинна стати «ключем у ХХІ століття» з цілого ряду причин таких як:

- Зростаючі вимоги до професійної компетентності фахівців зробили освіту впродовж всього життя умовою їх конкурентоспроможності. Освіта дозволяє не лише розширити сферу самореалізації людини, але й подолати кризи професійної ідентичності.
- Процес старіння, який намітився останнім часом, зробив процес освіти одним із найбільш ефективних засобів, які дозволяють пом'якшити входження людини в «третій вік» і зробити життя людей похилого віку більш насиченим.
- Міграційні процеси гостро поставили питання про шляхи залучення дорослих до нового соціокультурного середовища, в якому вони опинились.
- Зростає «захисна» роль освіти в суспільстві соціальних змін, які викликають у людини почуття соціальної ураженості, тривожності, правової незахищеності, дезорієнтацію у сфері морального життя.

У нашій статті ми зробимо спробу осмислити феномен освіти дорослих на новому рівні, як соціального інституту та фактору соціальної адаптації і соціального захисту.

У сучасному світі суттєво зростає соціальна роль освіти, зокрема – освіти дорослих. Від її спрямованості та ефективності багато в чому залежать перспективи розвитку людства.

Освіта дорослих як соціальний інститут визначається В.Г.Онушкіним і Є.І.Огаровим як відокремлений підрозділ в системі суспільного розподілу праці, який забезпечує життєдіяльність соціального організму завдяки здійсненню притаманних йому специфічних функцій.

Як соціальний інститут освіта дорослих може бути представлена :

- як частина системи неперервної освіти, яка має власну специфіку;
- як складна поліфункціональна система, спрямована на задоволення фундаментальних потреб людини в освіті,

культури, саморозвитку, самореалізації своїх сутнісних сил і творчого потенціалу.

Система освіти дорослих як соціальний інститут це сукупність різноманітних соціально-освітніх програм, стандартів різного рівня і спрямованості, які відповідають потребам дорослого населення; мережі відповідних закладів; соціальних результатів освітньої діяльності і умов їх досягнення.

Відомо, що цілі освіти ієрархічні, поліструктурні, різноманітні. Вони залежать від соціально-економічних потреб суспільства на кожному конкретно-історичному етапі його розвитку, з одного боку, та від мотивів, інтересів, запитів особистості – з іншого. Таким чином, освіта повинна мати властивість оперативної адаптивності, гнучкості та динамічності. Мається на увазі не лише прагматичне пристосування до суттєвих і перспективних потреб відповідної галузі виробництва, але й більш широке задоволення різноманітних запитів та інтересів самої людини з урахуванням її індивідуальних властивостей і соціальних вимог.

Дорослій людині доводиться вирішувати різноманітні проблеми. Але вона може не усвідомлювати своєї причетності і відповідальності за те, що відбувається, може стверджувати, що від неї нічого не залежить, але будь-яку її позицію визначає реальність.

Об'єктивно-суб'єктивна зумовленість соціально значущої поведінки дорослого в галузі освіти – основа розробки комплексу заходів, спрямованих на формування його потреби в знаннях. Ця система, з одного життя суспільства, з іншого – на особливості статусу і позиції дорослого, його ставлення до навколишнього світу, самого себе, освіти.

Дослідження з вивчення орієнтації дорослих у сфері освіти показали, що ставлення дорослого до освіти визначається не лише зміною його статусу, але й глибиною усвідомлення змін, які відбулися в його соціальному середовищі.

Трудова діяльність є не просто новою, а першою виробничою соціальною роллю, пов'язаною зі зміною провідного типу діяльності, яка зумовлює «головні зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості на даній стадії її розвитку» (О.Леонтьєв). Формування нового ставлення до навколишнього світу і самого себе зумовлене на цьому етапі розвитком реальних процесів, розмахом діяльності, мірою залучення людини до життя і рівнем її активності. Цим багато в чому зумовлена глибина усвідомлення кола нових обов'язків, певна перебудова досвіду і його структурних компонентів.

Це означає, що потреба в освіті – наслідок розвитку базових, фундаментальних потреб людини, які необхідно розглядати як єдину систему, всі елементи якої входять у відношення взаємозв'язку і взаємовпливу. Це положення розкриває шляхи та методи формування і регулювання потреби дорослої людини в освіті. Тільки через вплив на всю систему потреб дорослого і можна збуджувати й спрямовувати його потребу в освіті. Разом з тим, потреба в освіті має і відносно самостійний характер. Вона не може бути розглянута в будь-якій діяльності і виявляється необхідним компонентом будь-якого її виду. В структурі потреб людини потреба в освіті є найближчою до пізнавальної потреби і є її конкретним вираженням.

У свою чергу перебудова досвіду, збагачення потреби в освіті визначається новим становищем суб'єкта діяльності в суспільстві, його місцем у системі суспільного розподілу праці. Широкий спектр стосунків, в які включається людина з початком трудової діяльності, – основа для оцінки необхідності освіти, її корисності, цінності.

Тому мотивація навчання дорослих виводиться з осмислення ними невідповідності між рівнем наявних знань і знань, необхідних для трудової діяльності, для усвідомлення змін у соціумі, у самому собі (Ю.М.Кулюткін, Л.М.Лесохіна, Г.С.Сухоцька, С.Г.Вершловський та ін.). По суті підкреслюється здатність освіти задовольняти дві групи потреб: у фізичному і соціальному існуванні людей (Г.Г.Дилієвський). Переживання зростання власних можливостей, які виникали при цьому в особистості, розглядаються як рушійна сила її активності (Л.І.Анциферова). Навіть в умовах досить жорсткого зовнішнього регулювання освітньої діяльності вважається, що рішення дорослого навчатися – результат вільного вибору.

В умовах соціальних змін, що відбуваються в суспільстві, виникає необхідність у педагогічному осмисленні нової ситуації і розробці нової парадигми освіти дорослих.

Диференціація суспільства приводить до появи соціально-професійних груп дорослих, які характеризуються своїм ставленням до освіти. Це – працюючі (фахівці, зайняті в різних галузях народного господарства, – інженери, лікарі, вчителі, працівники науки та діячі мистецтва, держслужбовці

та ін.); безробітні (ті, хто втратив роботу, непрацевлаштовані випускники вузів та ін.); військовослужбовці, звільнені в запас, пенсіонери, інваліди, люди похилого віку та ін.

Можна припустити, що визначальним в орієнтації дорослих у сфері освіти (чого і як навчатись) є субкультура кожної соціально-професійної групи. Найбільш значущим компонентом змісту освіти в даному випадку стане комплекс проблем, пов'язаних із життєвим і професійним самовизначенням представників цих груп.

«Проблемний» підхід до освіти потребує більш-менш чіткого визначення значущого у змісті освіти. Гіпотетично можна окреслити таку структуру проблем:

- за змістом – суспільні, природні, особистісні;
- за масштабом – глобальні, регіональні, локальні;
- за рольовою ознакою – професійні, батьківські, статеві, подружні і т. ін.;
- за етнічною ознакою – інтернаціональні, міжнаціональні, національні;
- за рівнем вирішення – здоровий глузд, емпіричний досвід, теоретичний аналіз;
- за сферами життєдіяльності – соціально-політичні, сімейно-побутові, виробничі та інші проблеми.

У цьому контексті освіта виступає як засіб самореалізації дорослих, як процес формування досвіду вирішення значущих для них проблем на основі використання соціального досвіду й осмислення власного життєвого досвіду.

Освіта дорослих втрачає жорсткі інституційні рамки. Важливо з'ясувати роль і місце формальних, неформальних та інформальних інститутів освіти, особливо відзначивши спілкування як один із найважливіших «каналів» самоосмислення, реалізації потреби людини в передачі власного досвіду і створення середовища розвитку.

Що ж особливо важливо врахувати, щоб прогнозувати тенденції освіти дорослих у нашій країні?

Із позиції соціально-психологічної, як вказує Г.С.Суховська, можна виділити принаймні кілька типів орієнтації дорослих людей.

Соціально-прогресивний тип характеризується прагненням людини до самореалізації себе як члена соціуму. В яких формах проявляється така самореалізація? Через загальний стиль поведінки (доброзичливе ставлення до людей), через професію (прагнення досягти найвищого професіоналізму), через благодійність у різних її формах тощо.

Соціально-аморальний тип самореалізації особистості характеризується вузькою орієнтацією на власну вигоду, накопичування (для себе, для сім'ї, вузького кола друзів і т. ін.) безвідносно до інтересів інших людей (чи на шкоду їм).

Соціально-обмежений тип самореалізації характеризується прагненням знайти себе, самоствердитися в непримиримості до всіх, хто живе «за правилами». Частіше за все такий тип характеризує людей з невисоким рівнем освіти й культури.

Соціально-злочинний тип самореалізації особистості характеризується прагненням самоствердитися, отримати вигоду виключно за рахунок здоров'я, достатку, життя інших людей.

Природно передбачити, що соціально-психологічні типи різняться не лише цілями і способами самореалізації, але й ставленням до освіти. Якщо людина за своїм світосприйняттям і моральними критеріями не усвідомлює потреби освіти, то освіта навряд чи «доступається» до її дому.

У сучасній ситуації особливо гостро усвідомлюється відсутність готових відповідей на питання, що хвилюють людину. Все частіше дорослій людині доводиться самій іти на пошук ефективних шляхів вирішення життєво важливих проблем, вступаючи у взаємодію з тими освітніми та інформаційними джерелами, які видаються їй найбільш надійними.

Ієрархія взаємообумовленості загальнолюдських, соціальних і особистісних інтересів фокусується в життєдіяльності окремої людини у вигляді її освітніх потреб та орієнтацій і визначає освітні уподобання і вибір дорослих.

Зміст освіти дорослих, спрямований на соціалізацію особистості, доцільно розглядати з таких позицій:

- освіта як джерело неперервного морально-духовного вдосконалення людини, її гармонійного розвитку, як засіб «особистісної самостійності», обґрунтованого вибору життєвих цінностей;
- освіта як засіб, що сприяє виконанню різних соціальних ролей;
- освіта як можливість отримання професії;
- освіта як опора, яка дозволяє «втриматися на плаву» в екстремальних ситуаціях;
- освіта, яка дозволяє готувати спеціалістів в умовах нестабільної ситуації;
- освіта, яка дозволяє виробити соціальний імунітет до нових умов життєдіяльності.

Здатність освіти задовольняти потреби дорослих виявляється в таких функціях:

- соціальній – пов'язаній із задоволенням соціальних сподівань дорослих (орієнтацій, мотивів, життєвих планів);
- валеологічній, вона передбачає створення таких умов, які забезпечували б комфортність навчання і таку його організацію, яка відповідала б особливостям розвитку дорослих;
- аксіологічній – спрямованій на прилучення дорослої людини до глобальних цінностей, «загальнолюдського» мислення як умови виживання планети (Г.С.Суховська).

Поліфункціональність робить освіту дорослих засобом захисту, фактором сприяння соціальній і професійній мобільності, формуванню відповідальності, розвитку світогляду.

Основною метою системи освіти дорослих як соціального інституту в умовах кризової ситуації є надання соціально-освітньої допомоги індивіду в адаптації до нових умов існування, визначення його особистої участі у виробничому, соціальному і культурному житті суспільства, у виробленні соціального імунітету та адекватної поведінки в екстремальних умовах.

Існування різних груп дорослого населення, яке потребує підтримки (люди похилого віку, безробітні, жінки, інваліди та ін.) ставить перед системою освіти поряд із загальними і особливими завданнями, які потребують своїх способів реалізації. Проаналізуємо, з якими запитаннями, очікуваннями, установками включаються в освітній процес різні групи дорослих, що потребують особливої уваги і соціальної підтримки (інваліди, жінки, безробітні, пенсіонери та ін.), та якою повинна бути діяльність андрагога, щоб вона сприяла самореалізації дорослих, їх соціальній адаптації.

Освіта в житті людей похилого віку. Розвиток системи освіти людей похилого віку не є на сьогоднішній день таким перспективним напрямком, як розвиток системи освіти дітей, підлітків, людей дорослого працездатного віку. Але допомога й підтримка людей похилого віку, яка так необхідна в умовах змін і нестабільного соціуму, розглядається однобоко, переважно в контексті соціальної і психологічної допомоги. Роль освіти в житті людей похилого віку, яка може виконувати функцію соціального захисту, значно применшена. Багатий соціальний і професійний досвід літніх людей, її творчий потенціал часто залишаються незадіяними. Соціальна активність даної вікової групи, її знання і досвід, а також здатність до сприйняття нового дають право говорити про те, що система освіти для літніх людей має великий потенціал для розвитку, незважаючи на соціально-економічні негаразди сьогодення. Отже, виділення групи осіб «третього віку» як об'єкта андрагогічного аналізу має широку соціально-педагогічну зумовленість.

Старість, похилий вік – особлива стадія людського життя, яка характеризується певною психосоціальною цілісністю.

Е.Еріксон стверджує, що основним конфліктом цієї стадії людського життя є конфлікт між цілісністю і безвихідністю. Відчуття цілісності виникає в того, хто відчуває задоволення, оглядаючись на прожиті роки. Коли основні проблеми минулих стадій вирішені, самореалізація особистості здійснюється успішно. Для тих, хто, досягнувши похилого віку, розглядає своє життя як низку втрачених можливостей, характерне почуття відчаю, розчарування.

Звичайно, соціальне середовище і процеси, які відбуваються в ньому, впливають на соціально-психологічне самопочуття літніх людей. Соціологи схильні оцінювати вплив цих факторів як негативний, який суттєво обмежує можливості цієї групи населення. Можна назвати такі фактори:

- настання пенсійного віку, який дає підставу для відмови в продовженні трудової діяльності;
- соціальна політика держави, яка формує залежні, дискримінаційні статуси літніх людей;
- стереотипи суспільної думки, які формують певні уявлення про людей похилого віку;
- звуження соціальних, комунікативних, культурних зв'язків;
- зниження рівня матеріальної забезпеченості, що обмежує економічні можливості літніх людей;
- значні зміни у сфері зайнятості (безробіття, спад виробництва, перебудова економічних структур), які обмежують можливості людей похилого віку, навіть тих із них, хто здатен повноцінно працювати в галузі професійної діяльності.

Соціологи стверджують, що комплекс цих проблем, посилений несприятливими демографічними процесами, значною мірою звужує сферу соціальної самореалізації літніх людей, викликає таке погіршення становища цієї групи населення, яке визначають як «криза адаптації».

Кризові явища, які відбуваються в соціумі, породжують відчуття неповноцінності, непотрібності, невпевненості в

собі. Так, за даними соціологічних досліджень, близько 90% пенсіонерів не впевнені в завтрашньому дні, на постійний поганий настрій вказують приблизно 30% пенсіонерів.

Нині соціальні ролі людей похилого віку суттєво знизились. Літня людина в сім'ї незалежно від рівня освіти, культурного потенціалу, самооцінки, яка втратила економічну незалежність, повинна різко міняти свій соціальний статус і виконувати не властиві їй соціальні ролі. Ситуація, в якій опинилися люди похилого віку, що здатні і бажають працювати, визначається як ситуація «незаслуженої соціальної відставки», втрати соціального статусу.

Повноцінне існування людини, особливо в похилому віці, залежить від наявності повноцінних соціальних і культурних зв'язків, можливостей комунікації, доступності засобів масової інформації. Отже, актуальною проблемою андрагогічного аналізу є вивчення шляхів і засобів збереження високого творчого потенціалу літніх людей у поєднанні з мудрістю, набутою роками, а також факторів, які зумовлюють ці процеси, що сприятиме організації навчання дорослих.

Потенційні можливості людей похилого віку до сприйняття нового можуть бути досить високими. Відомі численні факти високої творчої активності і продуктивності вчених, представників мистецтва, культури не лише в похилому, але й у значно старшому віці.

Але, на відміну від країн Заходу, в нашій країні сфера освіти для осіб «третього віку» є практично закритою. Сама система освіти дорослих значною мірою орієнтована на навчання, перепідготовку, підвищення кваліфікації осіб працездатного віку, оскільки це є соціально перспективним і економічно вигідним.

Слід згадати і позиції самих літніх людей, в яких упродовж багатьох років вироблявся певний стереотип, розповсюджений у суспільній свідомості: соціальні ролі людини похилого віку реалізуються переважно в сімейному приватному житті, а їх соціальна творча активність пов'язана в кращому випадку з можливістю навчатись, здобувати нові знання.

Безумовно, освітні орієнтації літніх людей, якщо такі мають місце, можуть і повинні бути різними. До факторів, які визначають їх специфіку, можна віднести і освітній та професійний статус людини похилого віку в минулому і нині, гендерні відмінності.

Освіта для дорослої людини є одним зі способів вирішення ряду важливих життєвих проблем. На кожному віковому етапі людина стикається з новим колом проблем. Для людей похилого віку це не лише проблеми матеріальні, а й проблеми психологічного характеру (турбота про здоров'я та його збереження; самотність; втрата рідних і близьких людей; відсутність взаєморозуміння з боку оточуючих; організація вільного часу, тощо). Отже, належним чином організована освіта людей похилого віку має виступати як засобом соціального захисту і психологічної стабільності, так і способом інтеграції в комунікативний і культурний простір, і розглядатися як активна діяльність, спрямована на самореалізацію особистості.

Узагальнюючи досвід роботи з людьми похилого віку країн Заходу, Росії та незначний досвід нашої країни, можна визначити специфіку освітніх програм, які можуть бути адресовані літнім людям. Вони мають:

1. Сприяти більш активній інтеграції людей «третього віку» в політичне й економічне життя країни, міста (через участь і представництво в політичних партіях і рухах як спосіб вирішення актуальних для них соціально-економічних проблем).
2. Сприяти інтеграції літніх людей у культурно-освітній простір на основі врахування соціально-психологічних і статусних особливостей даної соціальної групи, життєвого і соціального досвіду людей.
3. Надавати допомогу в соціальній і психологічній адаптації, продовженні творчої і фізичної активності літніх людей, передачі досвіду, зміцненні здоров'я.
4. Робити акцент на актуальних проблемах сьогодення, сприяти розумінню й усвідомленню подій сучасності.
5. Забезпечити рольове навчання, яке допоможе літнім людям подолати кризові ситуації, пов'язані із переходом в новий соціальний статус.
6. Сприяти реалізації тих культурно-освітніх проблем, які характерні для конкретної групи слухачів. Але одночасно система освіти людей похилого віку повинна бути здатною поєднуватися з іншими освітніми системами (системі додаткової освіти, підвищення кваліфікації і т.п.) – освітні програми не повинні замикатися на колі питань, зумовлених лише особливим соціально-психологічним статусом літніх людей.

Враховуючи соціально-психологічну характеристику людей похилого віку, особливості їх життєвого шляху, можна визначити деякі принципи роботи андрагога з літніми людьми:

- Принцип партнерства, який передбачає рівноправну участь усіх учасників освітнього процесу у вирішенні гру-

пових проблем.

- Принцип координації, що передбачає вміння підводити учасників освітнього процесу до реалізації певних завдань, а також переводити процес освіти в режим самоосвіти.
- Принцип психологічної підтримки, який ґрунтується на використанні прийомів, здатних підвищити впевненість слухача у своїх силах, його самооцінку.
- Принцип взаємодії чи зворотного зв'язку, що допомагає оперативно виявити всі переваги і недоліки процесу навчання.
- Принцип біографічності, який дозволяє у процесі навчання звертатися до біографічних подій як учасників групи, так і керівника освітнього процесу. Андрагог, переосмислюючи пройдений життєвий шлях кожного окремого члена групи, може більш ефективно перейти до узагальнення й аналізу подій, фактів.

Освіта для людей похилого віку в Україні в умовах сьогодення повинна відігравати роль важливого засобу соціально психологічного захисту, розвитку соціальної згуртованості та підвищення соціальної активності громадян.

Безробітні в системі освіти. Для того, щоб раціонально організувати процес навчання безробітних, андрагог повинен добре орієнтуватися в широкому спектрі проблем, пов'язаних із цим явищем.

Безробіття для українців – явище несподіване і незвичне: сотні тисяч людей уперше в житті втратили роботу.

Люди, які залишилися без роботи, звикли вбачати в державі свого захисника. Вони досить нечітко уявляють собі соціальну та економічну неминучість безробіття, що блокує процес прийняття на себе відповідальності за своє життя, заважає включенню до активного пошуку виходу зі складної ситуації, тобто гальмує розвиток адаптивних можливостей особистості.

Зважаючи на це, соціальна і професійна реабілітація безробітних має починатися з рефлексії подібної позиції й усвідомлення її непродуктивності.

Безробіття багато чого змінює в житті людини: знижується рівень життя, змінюється психологічний стан людини, скорочуються робочі та неформальні стосунки; збільшується кількість вільного часу.

До найбільш актуальних проблем безробітні відносять такі: «усвідомлення власної непотрібності», «неповноцінність», «пригнічений стан», «стрес», «відсутність життєвих стимулів», «недовіра до всього», «повна апатія до життя», «моральне і духовне приниження».

Будь-які зміни в житті, а тим більше втрата роботи, виступають у ролі своєрідного стресора.

Можна виділити три стадії адаптації до стресу:

- реакція тривоги, яка мобілізує первинні механізми захисту від негативних екстремальних впливів;
- стадія критичної усталеності, під час якої людина адаптується до стресора на певний період часу; якщо позитивних зрушень не відбувається, то виникає дистрес;
- стадія виснаження (дистрес) – неминучий наслідок впливу досить сильного і досить тривалого стресора.

Таким чином, якщо на перших стадіях безробітний прагне мобілізувати енергію, шукає роботу, то на наступних стадіях він починає втрачати контроль над своїми діями й емоціями, при цьому прояви страху і безвиході змінюються несподіваними емоційними зривами (агресія, злість, горе). Багато людей втрачають інтерес до життя і впадають у депресивний стан.

Спеціаліст, який працює з безробітними, зустрічається із досить неоднорідною категорією дорослих. Вони по-різному реагують на ситуацію, по-різному з нею справляються.

Одним із найважливіших завдань андрагога є створення доброзичливої атмосфери успіху, яка б сприяла активізації внутрішніх ресурсів особистості.

Професійна освіта має доповнюватись підвищенням «особистісної кваліфікації», тобто вмінням взаємодіяти в колективі, творчо підходити до вирішення проблем, брати на себе відповідальність, добувати досвід із помилок.

Таким чином, фахівці, які працюють із безробітними, повинні в певному розумінні виконувати функцію психотерапевтів, перетворюючи навчальну ситуацію на психологічно-оптимістичну.

Результативність професійного навчання безробітних залежить від того, наскільки повно програма навчання враховує особливості цієї категорії, на підготовку якої вона розрахована.

Особливості керівництва освітньою діяльністю інвалідів. У всьому світі набула широкого розголосу концепція соціально-психологічної реабілітації інвалідів, згідно з якою найбільш активну роль у цій реабілітації відіграють самі інваліди. Ця концепція ґрунтується на тому, що кожна людина, які б недоліки у своєму фізичному і психологічному розвитку вона б не мала, за умови активного включення до життя, створення певних умов, які б сприяли її реабілітації,

здатна подолати свої недоліки, значно поліпшивши свій фізичний і психічний стан.

Значну роль у процесі соціально-психологічної реабілітації відіграє освіта в усіх своїх формах. Тільки постійна освітня діяльність здатна забезпечити всебічну соціально-психологічну підтримку інваліду, цінність якої полягає перш за все в тому, що людина усвідомлює, що фактично вона всього досягає сама. Якщо людина здатна досить глибоко проаналізувати результати своїх досягнень, то це дає їй шанс зняти багато внутрішніх обмежень і сумнівів відносно своїх можливостей.

Будь-яка освіта – це нові знання, нове усвідомлення світу, самого себе, людей, і тому вона завжди гармонізує людину зі світом, яким би складним не було її життя.

У нас на державному рівні діють певні програми соціально-педагогічної підтримки інвалідів. Залучення до професійно-освітньої діяльності здійснюється на кількох рівнях:

- спеціальні школи, які займаються професійною підготовкою;
- система початкової і середньої спеціальної освіти для інвалідів;
- система вищої освіти для осіб з патологією зору, слуху та ін.

У сучасних умовах розробляються і частково реалізуються психолого-педагогічні програми, спрямовані на комплексну

реабілітацію інваліда і особливо на розвиток рефлексивних процесів.

Безумовно, всі ці напрямки роботи ще потребують свого осмислення, доопрацювання, підтримки, але немає сумнівів, що в них закладений значний духовний потенціал, який сприяє становленню активної і самостійної позиції інваліда.

Соціальний захист інвалідів передбачає не лише матеріальну допомогу і соціальну оцінку з боку держави і суспільства, але і власну активну діяльність інвалідів, спрямовану на самореабілітацію.

Психологічною основою самореабілітації інваліда і його активного входження до соціуму є можливість самореалізації, тобто успішної діяльності, яка приносить задоволення для самої особистості.

Соціально-психологічний захист і соціальна допомога інвалідам передбачає створення спеціальних умов, які б сприяли самореалізації в різних сферах їх життєдіяльності: у праці, спілкуванні, освіті, у власній творчості.

Першочергове завдання сучасної педагогічної науки якраз і полягає в тому, щоб, визнавши об'єктивне різноманіття, природний плюралізм функцій освіти дорослих, зробити наступний крок – показати, як у реальному житті реалізувати їх, маючи на увазі не тільки формування відповідних знань, умінь та навичок, але й сприяння вільному і повному розвитку людської особистості та її активній участі у житті суспільства.

Література та джерела

1. Apps J.W. Improving Practice in Continuing Education. – N.Y.-L.-Toronto, 1986. – 220p
2. Архипова С.П. Основи андрогогіки. – Черкаси-Ужгород, 2002. – С.9-10, 45-67
3. Змеев С.И. Андрогогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.:ПЭР СЭ, 2007. – С.51-95
4. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: Междисциплинарный словарь терминологии. – СПб., 1995.
5. Образование взрослых как социальный институт. Под ред. Е.П.Тонконогой, В.И.Подобеда. – СПб., ИОВ РАО, 1999. – С.64-70,109-134
6. Рабочая книга андрагога/ Под ред С.Г.Вершловского. – СПб., 1998. –С.58-76, 87-96

В статье рассматриваются факторы, влияющие на изменения в системе образования, предпосылки и концептуальные основы построения системы непрерывного образования и феномен образования взрослых на новом уровне как социальный институт и фактор социальной адаптации и социальной защиты.

The author of the article has considered the factors, which influence the changes in the system of education as well as preconditions and conceptual bases of building of the life-long education system. The phenomenon of adult education on the new level as social institute and factor of social adaptation and social defence have been disclosed.

ДІЛОВЕ СПІЛКУВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ

Бабинець М.,

м.Ужгород

зміст професійної діяльності як менеджерів(керівників), так і функціональних виконавців і технічних працівників.

Менеджментом нерідко вважають процес прийняття рішень, тобто розроблення і реалізацію способів виходу з конкретних виробничих ситуацій.

Безперечно, менеджментом можна вважати і мистецтво управління – діяльність керівника, яка залежить від його особистих якостей.

В англійських країнах менеджмент тлумачать як спосіб та манеру спілкування з людьми, владу та мистецтво керівника, вміння організувати ефективну роботу управлінського апарату, організаційну побудову системи управління [2, с.39].

Відзначимо, що впродовж останніх років вітчизняні вчені (Б.Андрушкін, О.Кузьмін, Л.Орбан-Лембрик, Ф.Хміль та інші) досить інтенсивно працюють над дослідженням різних аспектів менеджменту, проте вважаємо, що особливості комунікативних процесів у менеджменті поки що науковцями не розкриті в достатній мірі. Водночас зауважимо, що обмін інформацією всередині організації, а також між організацією і зовнішнім середовищем забезпечують саме комунікативні процеси. У процесі комунікації реалізується вміння менеджерів правильно інформувати працівників організації та суб'єктів навколишнього середовища і отримувати від них корисну інформацію, організовуючи таким чином той чи інший вид діяльності.

Тому в даній статті зупинимось трохи докладніше на деяких особливостях комунікативних процесів у менеджменті, тобто професійного спілкування.

На думку багатьох учених, спілкування є одним з видів людської діяльності, яка реалізується в різних формах: в процесі взаємодії людей в їх матеріально-практичній діяльності, поведінці в різних ситуаціях, при обміні

Менеджмент є складним соціальним явищем, на яке впливають економічні, соціальні, політичні, національно-демографічні та інші фактори. Значення менеджменту було усвідомлено в 30-ті роки ХХ століття, коли він почав перетворюватися на професію, особливу сферу знань.

Парадигма менеджменту весь час змінюється, оновлюється відповідно до розвитку соціально-економічних умов суспільного виробництва. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що менеджмент розвивався від системи реактивної адаптації до системи управління на основі передбачення змін, впливу на них. Передбачення змін зовнішнього середовища і побудова системи управління, орієнтованої на врахування майбутніх тенденцій і зниження рівня їх невизначеності, є одним з важливих завдань менеджменту. Отже, очевидно, успішний менеджмент сприяє досягненню вагомих результатів будь-якої професійної діяльності, чим і зумовлена актуальність дослідження тих чи інших аспектів менеджменту.

Як слушно відзначає Ф.Хміль, поняття «менеджмент» є дуже широким [1, с.24]. Дійсно, менеджмент як діяльність з управління охоплює організацію виробництва, спільної праці людей, процеси прийняття рішень, сукупність певних стадій процесу управління.

Менеджментом також вважається керівництво, яке скеровує діяльність організації, представляє її у зовнішньому середовищі і діє від її імені при контактах з державою, громадськими організаціями.

Менеджментом називають і організацію спільної праці людей – співробітників колективу для досягнення мети найраціональнішим шляхом. Часто, коли мова йде про менеджмент(і, відповідно, менеджерів), маються на увазі люди, які обрали управління сферою своєї діяльності. У такому розумінні менеджмент є збірним поняттям, яке відображає

інформацією шляхом бесід, листування тощо [3, с.17].

У науковій літературі можна відстежити багато підходів до розуміння поняття «спілкування» і його зв'язку з поняттям «діяльності».

Підкреслюючи відносну самостійність кожного з понять, зауважимо, що в процесі діяльності мають місце відносини типу «суб'єкт–об'єкт», тобто, предметний світ людського буття, а в процесі спілкування – відносини типу «суб'єкт–суб'єкт», тобто міжособистісні відносини людей, а також відносини між окремим індивідом і соціумом.

Нам імпонує тлумачення спілкування як відносно самостійної, специфічної сфери індивідуального буття людини, діалектично зв'язаної з іншими сферами її життєдіяльності, як процесу міжособистісної взаємодії індивідів.

Відзначимо, що в багатьох наукових дослідженнях комунікативна діяльність розглядається не тільки з теоретичних позицій, як соціально-психологічний феномен, але і як практичний інструмент, який постійно використовується в діяльності людини і сприяє досягненню ефективних результатів, що особливо стосується професійної діяльності фахівців, які працюють з людьми (психологи, педагоги, менеджери, соціальні працівники). Для таких професій саме спілкування є найважливішим інструментом технології професійної діяльності.

З цього приводу образно висловлювався Б.Ананьєв, який вважав, що якщо в процесі праці механізм взаємодії між людиною і об'єктом праці є знаряддя праці, то в процесі спілкування таким механізмом є знак, знакова система.

Серед знакових систем прийнято виокремлювати вербальну(мова) і невербальну(міміка, жести) комунікації.

Впродовж останніх десятиріч у науковій літературі все частіше зустрічається термін «ділове спілкування».

На думку учених (І.Андрєєв, Г.Бороздіна, Л.Власов, С.Жукова, В.Семетковська та інші), ділове спілкування можна визначити як комунікативну діяльність, структурними компонентами якої є: предмет спілкування – інша людина, партнер по спілкуванню; потреба у спілкуванні, яка полягає у намаганні індивіда пізнати і оцінити інших людей, навколишню дійсність і з допомогою цього – глибше пізнати і оцінити себе; комунікативні мотиви – те, заради чого здійснюється спілкування; дії спілкування – одиниці комунікативної діяльності, цілісні мовленнєві акти, адресовані іншим людям; завдання спілкування – мета, на досягнення якої в конкретній комунікативній ситуації спрямовані комунікативні дії; засоби спілкування – операції, за допомогою яких здійснюється спілкування (мовлення, міміка, жести тощо); продукт спілкування – утворення матеріального і духовного характеру, які створюються в процесі спілкування.

Слід зауважити, що ділове спілкування має специфічні ознаки, зумовлені процесами виробництва і керівництва колективною працею. Воно відрізняється від побутового тим, що має конкретні цілі, завдання, які вимагають вирішення. В діловому спілкуванні не можна припинити взаємодію з партнером без вирішення завдань, інакше, важко уникнути втрат з обох сторін. Ділове спілкування завжди має чітку спрямованість, і основним завданням його є продуктивне співробітництво. У звичайному спілкуванні, як правило, не ставляться конкретні завдання, його можна припинити в будь-який момент за бажанням учасників.

Більшість науковців вказують на тісний зв'язок ділового спілкування з професійною діяльністю, професійним спілкуванням, з чим, звичайно, варто погодитися. Проте деякі з них вважають, що «ділове спілкування» – поняття дуже широке і часто виходить за межі професійної діяльності. Н.Михайловська цілком слушно зауважує, що сфера ділового спілкування посідає особливе місце серед інших сфер. По-перше, вона має місце в будь-якій галузі (виробничій, або не виробничій), по-друге, передбачає можливість контактів на рівні комунікації між різними галузями і сферами, що надзвичайно важливо сьогодні внаслідок поглиблення міжгалузевих зв'язків [4, с.73].

Безперечно, ділове спілкування дуже тісно зв'язане з професійним спілкуванням, проте ці поняття не тотожні. Так, у спілкуванні суттєву роль відіграє орієнтація учасників на людей, або ж на технічну, технологічну сторону справи (способи вирішення проблеми). При спрямованості спілкування на технічні аспекти воно набуває яскраво вираженого офіційного характеру, а при орієнтації на людину поряд з елементами офіційного характеру у спілкуванні значне місце відводиться суто людським відносинам. Таким чином, у першому випадку мова йде про ділове спілкування, у другому мається на увазі професійне спілкування.

Отже, аналіз існуючої наукової літератури дає підстави визначити ділове спілкування як взаємодію ділових партнерів для вирішення конкретних проблем і організації ділового співробітництва, яке має на меті встановлення, підтримку і розвиток контактів з партнерами по спільній діяльності для досягнення певних результатів, є невід'ємною складо-

вою будь-якої професійної, організаційної і управлінської діяльності.

Слід підкреслити, що ділове спілкування – це комунікативна діяльність, яка характеризується досить високим рівнем формалізації. Основний мотив такої діяльності випливає з необхідності задоволення важливих матеріальних, соціальних, духовних потреб особистості. Ця діяльність має свої власні засоби, зв'язана з іншими видами людської діяльності, їй властивий специфічний продукт – поведінка, емоційний стан, рішення (змінні в процесі спілкування), інформація (отримана або передана), досягнутий рівень інтеграції партнерів.

Основою ділового спілкування є ділове мовлення, яке повинно відповідати таким вимогам: точність у формулюванні думки, недвозначність; логічність, послідовність; стислість; відповідність між змістом і мовними засобами; відповідність між мовними засобами та ситуацією спілкування; відповідність між мовними засобами й стилем викладу; різноманітність мовних засобів; нешаблонність у побудові висловлювання; доречність; виразність дикції; відповідність інтонації мовленнєвій ситуації.

До основних форм ділового спілкування, які часто зустрічаються у професійній діяльності менеджерів, належать: ділова бесіда, ділові переговори, ділова телефонна розмова, ділові наради, дискусія.

Ділова бесіда – найбільш важлива форма ділового спілкування, під якою розуміють мовленнєве спілкування між співбесідниками, які мають повноваження від своїх організацій для встановлення ділових відносин, вирішення ділових проблем, або ж ведуть бесіду, виходячи тільки з власних потреб та інтересів.

Залежно від змісту ділової бесіди можуть виконувати різні функції: обмін інформацією; формування перспективних заходів; контроль і координація певних дій; взаємне спілкування під час вирішення актуальних проблем; підтримка ділових контактів на різних рівнях; пошук; висування нових ідей; стимулювання дій; вирішення етичних проблем, що виникли під час спілкування.

Основними етапами ділової бесіди є підготовчі заходи, початок бесіди, інформування партнерів, аргументація висунутих положень, прийняття рішення, завершення бесіди.

Переговори – це форма діалогу двох чи більше сторін з метою спільного знаходження рішення проблеми, яке б задовольняло сторони. Ділові переговори організуються з ініціативи одного з учасників з метою обговорити деталі і умови співробітництва, підписання контракту.

Л.Орбан-Лембрик вважає за можливе виокремити кілька видів переговорів:

1. Переговори, спрямовані на продовження дії домовленостей, досягнутих угод.
2. Переговори з метою нормалізації відносин, що передбачає перехід від конфліктних до інших типів стосунків між сторонами.
3. Переговори з метою перегляду угоди. За таких обставин одна із сторін вимагає змін на свою користь за рахунок інших сторін.
4. Переговори з метою досягнення нової угоди. Вони спрямовані на встановлення нових відносин між учасниками переговорного процесу, як з попередніми, так і з новими.
5. Переговори, зорієнтовані на отримання не відображених в угоді результатів. [5, с.436-437].

Ділова телефонна розмова – це процес двостороннього обміну діловими партнерами необхідною інформацією на відстані, один із різновидів усного мовлення, що характеризується специфічними ознаками: співрозмовники не бачать одне одного й не можуть скористатися невербальними засобами спілкування, тобто передавати інформацію за допомогою міміки, жестів, відповідного виразу обличчя; обмеженість у часі (телефонна розмова не може бути надто тривалою); наявність технічних перешкод (погана чутність, втручання сторонніх абонентів).

Ділова телефонна розмова передбачає два етапи: підготовку і безпосередньо розмову по телефону. Уміння користуватися телефоном полягає в тому, щоб максимально використати можливості спілкування при мінімальних витратах часу.

Ділові наради – це спосіб відкритого обговорення тих чи інших питань, форма організації ділового спілкування групи з метою обміну інформацією і прийняття колективного рішення з актуальних для даної групи проблем. До ділових нарад відносяться різні збори, засідання, конференції, семінари, з'їзди тощо.

Слід підкреслити, що наради є досить ефективною формою ділового спілкування, оскільки дають можливість діловим партнерам спільно аналізувати важливі проблеми, висловлювати власні думки та пропозиції, приймати узгоджені рішення.

Залежно від мети й завдань, які вирішуються, ділові на-

ради поділяються на інформаційні, оперативні, проблемні. Інформаційні організовують безпосередні виконавці з метою ознайомлення учасників з новими відомостями, завданнями. Оперативні наради скликаються для отримання інформації про поточний стан справ, аналізу і прийняття рішень. Проблемні наради проводяться у невеликому колі компетентних і висококваліфікованих фахівців з метою прийняття оптимального рішення з обговорюваних питань, зазвичай, шляхом голосування.

Суть ділових нарад полягає в тому, щоб забезпечити вільну дискусію і виробити загальне рішення на основі широкого врахування думок спеціалістів.

Дуже складним видом мовленнєвої діяльності, який властивий і професійній діяльності фахівців соціальної роботи, є спір (дискусія), в процесі якого доводиться що-небудь заперечувати, доводити. Дискусія може розглядатися як самостійна форма ділового спілкування, або ж як складова ділових нарад, переговорів тощо. Тільки висока культура цього виду діалогу може допомогти уникнути небезпеки перетворити розмову в конфлікт, сварку, викликати стан взаємного недовіря і ворожнечі.

Таким чином, комунікативні процеси, зокрема ділове професійне спілкування є важливим компонентом менеджменту–діяльності.

Література та джерела

1. Хміль Ф.І. Основи менеджменту/ Хміль Ф.І. – К.: Академвидав, 2007 – 576с
2. Райт Г. Державне управління/ Райт Г. – К.: Основи, 1994. – 239с
3. Каган М.С. Мир общения: Проблемы субъектных отношений/ Каган М.С. –М.: Политиздат, 1988. – 208с
4. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых учений/ Милерян Е.А.– Дисс..... д-ра пед.наук. – Киев, 1967. – 566с
5. Орбан–Лембрик Л.Е. Психология управления/ Орбан–Лембрик Л.Е. – К.: Академвидав, 2003. – 568с

Автор статьи рассматривает важность роли общения в профессиональной деятельности менеджеров.

The author of the article has considered the role of communication in the professional activity of managers.

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Бартош–Пічкара О., Шпеник С.,
м.Ужгород

Соціальна робота досить сильно розвинена в багатьох західних країнах: США, Великій Британії, Бельгії та ін. Тут створені оригінальні системи професійної підготовки фахівців соціальної роботи різних рівнів. Велика Британія – одна з країн, яка має найбагатший досвід підготовки фахівців соціальної роботи, зокрема і до роботи з дітьми. Тут професійна підготовка соціальних працівників розпочалась із 90-х років XIX ст. з лекційної і практичної роботи.

Дослідженню теоретико-методологічних основ соціальної роботи й окремих аспектів підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів в Україні та за кордоном присвячені роботи вітчизняних науковців В.Васильєва, І.Зверєвої, А.Капської, І.Козубовської, Г.Лактіонової, І.Миговича, Л.Міщик, О.Ольхович, В.Поліщук, О.Пришляк, В.Полтавця, Г.Попович, В.Сидорова, Н.Собчак, С.Шпеник та ін.

Метою даної статті є розглянути нові підходи до проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми у Великій Британії.

У Великій Британії освітні послуги надають понад 168 університетів та коледжів, серед яких проблемою підготовки фахівців соціальної роботи (до роботи з дітьми, зокрема) займаються щонайменше 68 навчальних закладів, в яких відкрита спеціальність «соціальна робота». Готуються такі фахівці за планами підготовки бакалаврів і магістрів соціальної роботи. В окремих освітніх закладах на базі бакалавра (та для тих, хто має великий практичний досвід роботи з дітьми) готують спеціаліста з певної галузі у сфері соціальної роботи (наприклад, спеціаліст з соціальної роботи: соціальна робота з дітьми, молоддю і т.д. (Specialist in Social Work: Social Work with Children, Young People, their Families and Carers).

Основним у підготовці фахівців соціальної роботи до роботи з дітьми групи «ризик» в освітніх закладах Великої Британії вважається курс «соціальна робота з дітьми» (Social Work with Children and Families) та практика у відповідних агентствах. Курс «соціальна робота з дітьми» пропонується до вивчення бакалаврам, як правило, на 4-му курсі денної форми навчання. Її можуть читати окремо за цією ж назвою курсу, або ж в контексті інших дисциплін, таких як: соціальна робота в різноманітному оточенні (Social Work in Diverse Settings); теорія і практика соціальної роботи з різними категоріями населення (Social Work Theory & Practice with Different Population Categories); розуміння особистих та соціальних змін (Understanding Personal and Social Change) тощо. Магістратура ж пропонує чітке визначення вступником напрямку та спеціалізації в підготовці, та обов'язково пропонує серед дисциплін ті, які торкаються вирішення соціальних про-

блем дітей та молоді (наприклад, опікування дітьми та їх захист (Child Care including Child Protection)).

Найбільшим постачальником освітніх послуг за очно-заочною та дистанційною формами навчання є Відкритий Університет (Open University), що має філії по всій території Великої Британії. Для спеціальності «соціальна робота» цим освітнім закладом розроблено програму підготовки фахівців з отриманням диплома практичного соціального працівника (Diploma in Social Work), бакалаврів та магістрів соціальної роботи. Програма підготовки пропонує серед інших наступний перелік курсів, успішне вивчення яких гарантує студентам отримання диплома практичного соціального працівника (Diploma in Social Work):

- Соціальна робота – вступ до спеціальності (Learning and social work) (1 модуль, 20 кредитів) – передбачає вивчення проблем цінностей, політики та практики соціальної роботи.
- Соціальна політика і соціальна робота (Reflective Social Work) (1 модуль, 20 кредитів) – розглядає взаємозв'язок соціальної політики та соціальних наук з соціальною роботою.
- Міжособистісна соціальна робота (Interpersonal Social Work) (2 модулі, 40 кредитів) – пропонує до розгляду теорії та методи міжособистісної соціальної роботи.
- Включення до соціальної роботи (Accountable Social Work) (2 модулі, 40 кредитів) – розглядає теорії та практики, що стосуються різних аспектів залучення соціальних працівників до практики надання соціальної допомоги.
- Використання права в соціальній роботі (Using the Law in Social Work) (1 модуль 20 кредитів) – розглядає основні засади функціонування права та використання його соціальними працівниками у роботі з дітьми, молоддю та дорослими.
- Наука про розвиток життя в контексті використання цих знань у соціальній роботі (Life Course Contexts in Social Work) (2 модулі, 40 кредитів) – розглядає необхідність вивчення наук про розвиток людини для подальшого використання знань у роботі з різними категоріями клієнтів, особливо в питаннях розвитку дитини.
- Соціальна робота в групах та за межами груп (Social Work with and within Groups) (1 модуль, 20 кредитів) – пропонує для розгляду теорії та методи групової роботи у практиці соціальної роботи.
- Соціальна робота з дітьми та сім'ями (Social Work with Children and Families) (2 модулі, 40 кредитів);
- Соціальна робота в громаді (Social Work in Community Care) (2 модулі, 40 кредитів) [1, p.15].

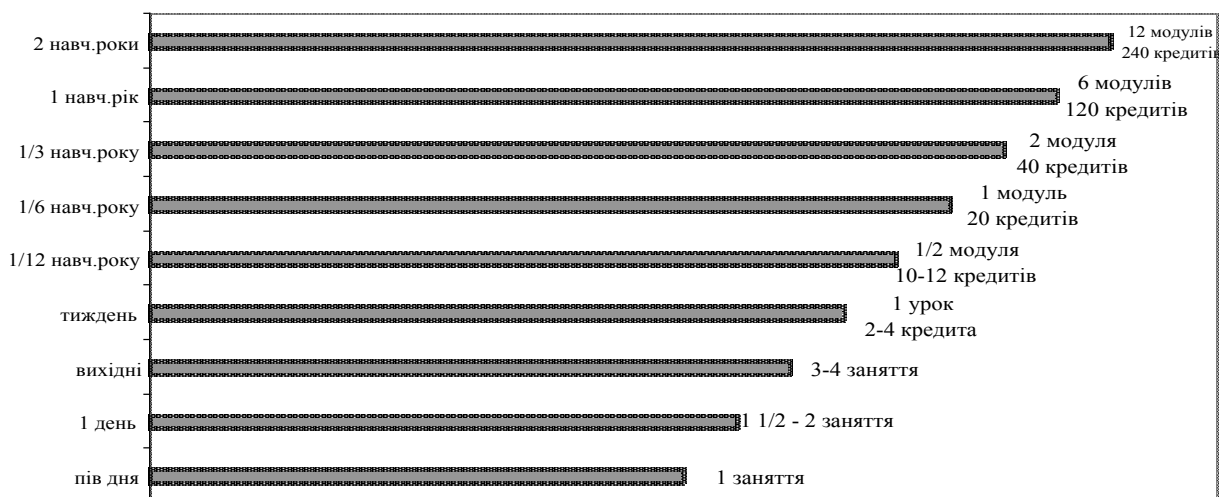


Рисунок 1. Відповідність побудови та використання матеріалів за програмою Відкритого Університету до традиційних програм з підготовки соціальних працівників [1, р.14]

Кожен курс розроблений за модульним принципом і охоплює 120–240 академічних годин. До його структури входять основні наукові положення з проблеми, вправи та завдання до виконання, тематику письмових робіт, перелік рекомендованої літератури. За модуль з 120 годинами пропонується зараховувати 20 кредитів відповідно до схеми накопичення та переведення кредитів (Credit Accumulation and Transfer Scheme (CATS)). Окремим матеріалом (associated materials) подаються пояснення щодо використання та інтеграції матеріалів з відкритого навчання в існуючі програмні структури (рис.1), запропоновано відповіді на завдання, вирішення вправ та ідей щодо написання письмових робіт, а також принципи оцінювання навчання та робіт, словник термінів.

Велика увага звертається також і на оцінювання навчання (само-оцінювання студентом, закріплені викладачами з курсу, співпрацівниками на практиці, вчителями практики).

Прикладом виконання різних видів навчальної діяльності з їх подальшою оцінкою можуть бути:

- розгляд конкретного випадку (case study) чи відгук на розгляд іншим студентом;
- збір газетних вирізок та критичних відгуків, статей з конкретної проблеми та їх аналіз з точки зору теорії, методів та практики соціальної роботи;
- відвідування, зустрічі та інтерв'ювання з клієнтами служб та їх наступна презентація колегам у формі рольової гри з критичними коментарями, або ж у формі письмового звіту чи критичного відгуку;
- підготовка письмової роботи на певну тему [1, р.22-25].

Метою таких письмових робіт є через само-оцінювання знань продемонструвати практичні навички та уміння, розуміння проблеми. Крім того, студенти готують проект (інколи проект готується групою студентів), метою якого може бути, наприклад, вивчити та критично проаналізувати застосування на практиці забезпечення прав клієнтів соціальних служб, а саме: розглянути процедуру оскарження клієнтами, розробити проект захисту прав клієнтів тощо. Так, працюючи над проектом, студенти готують презентацію для решти групи, індивідуальну письмову роботу з проблеми, розробляють план роботи, визначають мету, завдання, часові межі роботи за планом, виконують роботи за планом. Робота над проектом завершується презентацією (публічним захистом) на 30–40 хвилин. Викладача оцінює сам проект, але не його захист. Студенти отримують відгук на презентацію та досліджену проблему [1, р.24].

Слід відзначити, що на сьогодні після проведеної реформи у сфері освіти соціальної роботи, курс «Соціальна робота з дітьми та сім'ями» (Social Work with Children and Families K224) є вибірковою на навчальному плані підготовки спеціалістів на ступінь бакалавра (з відзнакою) соціальної роботи (BA (Hons) Social Work) в Англії та Уельсі, але обов'язковим на ступінь бакалавра (з відзнакою) соціальної роботи (BA (Hons) Social Work) в Шотландії як на денній так і на очно-заочній та дистанційній формі навчання. Open University пропонує 4-річну дистанційну програму навчання (мінімум 4 роки – максимум 8 років навчання з неможливістю перейти на наступний етап без закінчення навчання на попередньому), яка передбачає теоретичне та практичне навчання.

Студентів реєструють в національних радах з питань

надання соціальних послуг (General Social Care Council – в Англії, Scottish Social Services Council в Шотландії та Care Council for Wales – в Уельсі) при записі на участь в навчанні за цією програмою. При чому абітурієнт не може самостійно записатися на навчання, це повинен зробити його працедавець, який також відповідає за організацію та проведення 2-ох 100-денних практик свого працівника-студента. Крім того, працедавець зобов'язаний забезпечити студенту відпустку на навчання від 9 до 36 робочих днів (в залежності від кількості обраних студентом курсів) на 1 академічний рік. Також абітурієнт повинен представити сертифікати про успішне складання іспиту з математики та англійської (або уельської в Уельсі) мови, пройти співбесіду в приймальній комісії, а також представити довідку про відсутність кримінальних правопорушень (в Англії та Уельсі), та додатково медичну довідку (в Уельсі).

Таким чином, щоб отримати диплом бакалавра (з відзнакою) соціальної роботи (BA (Hons) Social Work) в Шотландії навчаючись дистанційно за курсом Відкритого Університету (Open University) слід успішно набрати 480 кредитів та пройти навчання за наступним навчальним планом (див.табл.1): Загалом, навчання на ступінь бакалавра (з відзнакою) соціальної роботи (BA (Hons) Social Work) дає ґрунтовні знання, теорію, необхідні для підтримки ефективної практики соціальної роботи з такою категорією населення як діти та їх сім'ї.

Предметом нашого детального вивчення став курс «Соціальна робота з дітьми та сім'ями». В межах даного курсу розглядаються питання гарантування прав дитини на гарну якість життя та умови, які б сприяли її гармонійному, здоровому розвитку через підготовку висококваліфікованих спеціалістів, які в майбутньому працюватимуть з дітьми та їх сім'ями. Також студентів навчають засобом вдосконалення роботи та надання специфічних послуг в соціальних агентствах. Викладачі вказують на вплив різноманітності умов життя дітей та сімей для практики соціальної роботи, пропонують до вивчення методи роботи з дітьми групи ризику та їх сім'ями, розкривають роль соціальної роботи в середовищі, що змінюється. Курс передбачає розгляд правових та політичних засад соціальної діяльності у Великій Британії, методів оцінки, захисту дітей, підвищення якості виховання дітей, розвитку соціальних послуг для дітей та сімей та прав людини [2].

Отже, курс «Соціальна робота з дітьми та сім'ями» (Social Work with Children and Families), розроблена Відкритим Університетом (Open University), передбачає 12 уроків:

- Соціальний та політичний контекст соціальної роботи з дітьми та сім'ями (Social and Political Context of Social Work with Children and Families);
- Принципи соціальної роботи з дітьми та сім'ями (Principles of Social Work with Children and Families);
- Процес соціальної роботи з дітьми та сім'ями (The Process of Social Work with Children and Families);
- Прямая робота з дітьми та молоддю у сім'ї (Direct Work with Children and Young People in the Family);
- Робота з дорослими у сім'ї (Working with Adults in the Family);
- Робота з сім'єю як групою (Work with the Family as a Group);
- Захист дітей 1: термінова опіка над дітьми (Protecting

Таблиця 1. Програма отримання диплому бакалавра (з відзнакою) соціальної роботи (BA (Hons) Social Work) в Шотландії навчаючись дистанційно за курсом Відкритого Університету (Open University)

ЕТАП	НАЗВА ДИСЦИПЛІНИ	КІЛЬ-СТЬ КРЕДИТІВ
I (слід набрати 120 кредитів)	Вступ до вивчення проблем здоров'я та соціальної опіки (An introduction to health and social care (K101))	60
	Вступ до соціальних наук (Introducing the social sciences (DD101))	60
	РАЗОМ:	= 120
	АБО	
	Вступ до соціальних наук, частина I (Introducing the social sciences (DD131) part I)	30
	+	
	Вступ до соціальних наук, частина II (Introducing the social sciences (DD133) part II)	30
	+	
	Вступ до соціальних наук: розуміння соціальної зміни, частина I (An introduction to the social sciences: understanding social change Part I (DD121))	30
	+	
II (слід набрати 120 кредитів)	Вступ до соціальних наук: розуміння соціальної зміни, частина II (An introduction to the social sciences: understanding social change Part II (DD122))	30
	РАЗОМ:	= 120
	Основи практики соціальної роботи (Foundations for social work practice (K113))	60
	Соціальна робота з дітьми та сім'ями (Social work with children and families (K224))	30
	+	
	АБО	
	Опіка, добробут та громада в практиці соціальних працівників (Care, welfare and community for social workers (K222))	30
	АБО	
	Проблеми психічного здоров'я (Challenging ideas in mental health (K272))	30
	АБО	
III (слід набрати 120 кредитів)	Смерть та помирання (Death and dying (K260))	30
	АБО	
	Різноманіття перспектив проблем психічного здоров'я (Diverse perspectives on mental health (K225))	30
	РАЗОМ:	= 120
	Право та соціальна робота в Шотландії (The law and social work in Scotland (K207))	60
	Прикладний аспект практики соціальної роботи (Applied social work practice (K216))	60
	РАЗОМ:	= 120
	Практика соціальної роботи (Critical social work practice (K315))	60
	+	
	АБО	
IV (слід набрати 120 кредитів)	Управління опікою (Managing care (K303))	60
	АБО	
	Спілкування в практиці соціальної опіки та охорони здоров'я (Communication in health and social care (K309))	60
	АБО	
	Молодь: перспективи та практика (Youth: perspectives and practice (KE308))	60
	АБО	
	Робота з дітьми (Working together for children (KE312))	60
	РАЗОМ:	= 120
	УСЬОГО ЗА ПЕРІОД НАВЧАННЯ:	= 480

Children 1: Immediate Protection of the Child);

- Захист дітей 2: підтримка добробуту дітей (Protecting Children 2: Ensuring the Child's Future Welfare);
- Робота з дітьми, якими опікуються органи влади (Working with Children being looked after by the Local Authority);
- Соціальна робота з сім'ями у перехідний період, після втрати близьких (Social Work with Families through Transitions, Loss and Gain);
- Діти та сім'ї з спеціальними потребами (Children and Families with Special Needs);
- Уповноваження та партнерство у роботі з дітьми та сім'ями (Empowerment and Partnership in Work with Children and Families).

Кожний урок розпочинається так званним навчальним профілем (learning profile), в якому студенту пропонується визначити з переліку те, чому він навчився, та що зможе виконати після завершення вивчення попереднього уроку.

Розкриємо зміст окремих уроків курсу (принципи соціальної роботи з дітьми та сім'ями, процес соціальної ро-

боти з дітьми та сім'ями, пряма робота з дітьми та молоддю у сім'ї)

Принципи соціальної роботи з дітьми та сім'ями (Principles of Social Work with Children and Families). Урок складається з 8 занять:

1. Можливості та обмеження соціальної роботи з дітьми та сім'ями. Тут пропонується для вивчення наступні теми: історія розвитку соціальної роботи з дітьми та сім'ями; можливості та обмеження соціальної роботи з дітьми та сім'ями. Прикладами вправ є: розглянути конкретний випадок сім'ї з дітьми та прокоментувати можливості та обмеження втручання соціальної практики, визначити причини напруги в ситуації;
2. Анти-пригноблювальна (anti-oppressive) соціальна робота з дітьми та сім'ями. Тут пропонується для вивчення наступні теми: вирішення проблем пригноблення та утистки; визначення, основні ознаки анти-пригноблювальної практики; розвиток та використання анти-пригноблювальної практики. Прикладами вправ є: визначити для себе «що

таке пригноблення, утиск»; визначити можливості використання анти-пригноблювальної практики в соціальній роботі;

- Партнерство з членами родини. Тут пропонуються для вивчення наступні теми: розуміння партнерства; проблеми партнерства; партнерство з членами сім'ї. Прикладами вправ є: визначити для себе, що таке «партнерство», «партнерство у роботі з дітьми та сім'ями»; розглянути конкретний випадок і визначити можливості співпраці та партнерства усіх членів родини у вирішенні проблеми;
- Зосередження на можливостях людини та її ресурсах. Тут пропонуються для вивчення наступні теми: проблеми надання уповноважень клієнту; побудова роботи з клієнтами на основі їх власних ресурсів. Прикладами вправ є: підготувати перелік власних позитивних та негативних якостей; визначити окремі способи спонукання різних категорій клієнтів до можливостей допомоги самому собі;

- Увага до дітей. Тут пропонуються для вивчення наступні теми: право дитини бути вислуханою; уміння дорослих вислухати дитину. Прикладами вправ є: визначити для себе, що таке «право дитини бути вислуханою»; розглянути випадок з свого дитинства, коли не було взято до уваги власну точку зору дитини (студента) та описати власні почуття в цій ситуації, її наслідки для подальшого життя; з власного досвіду визначити причини, чому дорослі не завжди прислуховуються до точки зору дітей;

- Партнерство з іншими агентствами. Тут пропонуються для вивчення наступні теми: зв'язок сім'ї з різними агентствами; наведення зв'язків з іншими агентствами. Прикладами вправ є: заповнити схему відповідними соціальними агентствами, до яких діти та сім'ї можуть звертатися (рис.2 а, рис.2 б); розглянути конкретний випадок (соціальний працівник повинен забрати з дому у заклади опіки дитину, оскільки її батьків позбавили батьківських прав.

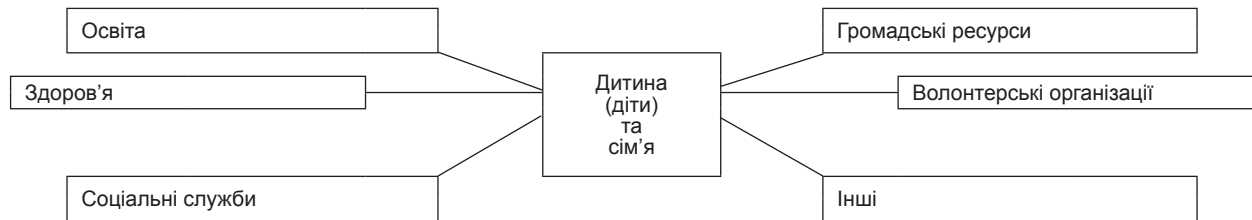


Рисунок 2 а. Соціальні агентства у співпраці з дітьми та сім'ями.

Щонайменше студент у схему повинен внести такі соціальні агентства:

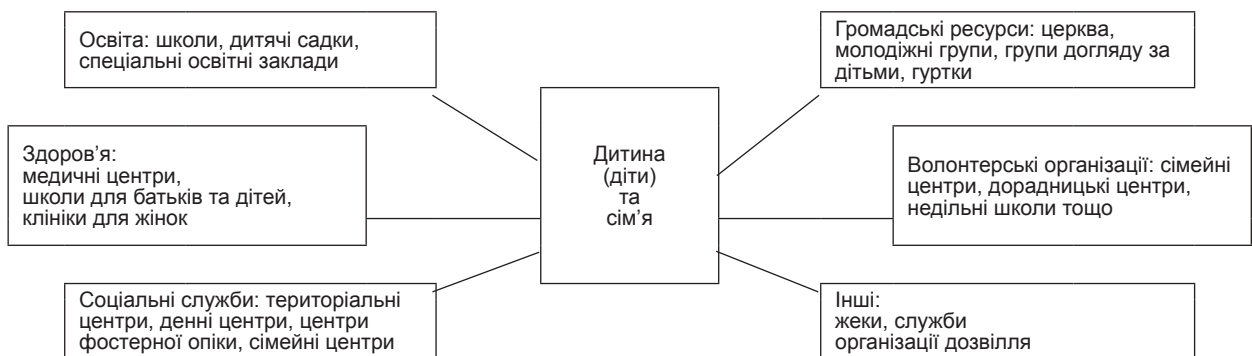


Рисунок 2. б. Соціальні агентства у співпраці з дітьми та сім'ями.

- Розвиток власних принципів роботи. Тут пропонуються для вивчення наступні теми: розробка власних принципів роботи у певній сфері; практична робота за розробленими принципами. Прикладами вправ є: підготувати письмову роботу, де проаналізувати кожний принцип практики соціальної роботи з дітьми та сім'ями [3].

- До проблеми напруження між опікою та контролем. Тут пропонуються для вивчення наступні теми: опіка та контроль у соціальній роботі; вирішення напруги між опікою та контролем. Прикладами вправ є: заповнити схему, де першій колонці слід зазначити 3 контролюючі дитину дії, у другій – з якою метою їх слід дотримуватись (рис.3 а, рис.3 б);

Контролюючі дії	Зв'язок з піклуванням

Рисунок 3 а. Опіка та контроль у практиці соціальної роботи студента

Для прикладу студент у схему може внести такі ідеї:

Контролюючі дії	Зв'язок з піклуванням
Карати дитину	Уникаючи проблем у майбутньому
Нагадувати дитині весь час про їжу	Бажаючи, щоб дитина росла сильною
Забирати ножиці від дитини	Захищаючи її від можливої шкоди

Рисунок 3 б. Опіка та контроль у практиці соціальної роботи студента

Процес соціальної роботи з дітьми та сім'ями (The Process of Social Work with Children and Families). Урок складається з 8 занять:

- Процес соціальної роботи з дітьми та сім'ями. Тут пропонуються для вивчення наступні теми: процес соціальної роботи; працюючи за процесом. Прикладами вправ є: опрацювати процес та процедуру роботи з сім'єю, яка вперше прийшла до соціального агентства; визначити порядок виконання роботи за процесом соціальної роботи (рис.4), беручи до уваги, що на кожному етапі оцінювання має місце власний процес;

- Оцінювання: збір інформації. Тут пропонуються для вивчення наступні теми: етапи процесу оцінювання; збір інформації про людей, збір інформації як частини процесу оцінювання; питання цінностей та етики у зборі інформації. Прикладами вправ є: назвати основні етапи необхідні для оцінки потреб сім'ї; у роботі на практиці з конкретною сім'єю визначити: якою є необхідна додаткова інформація, чому вона потрібна, якими є джерела для отримання інформації тощо;
- Визначення та пріоритетність потреб. Тут пропонуються для вивчення наступні теми: потреби як основа для

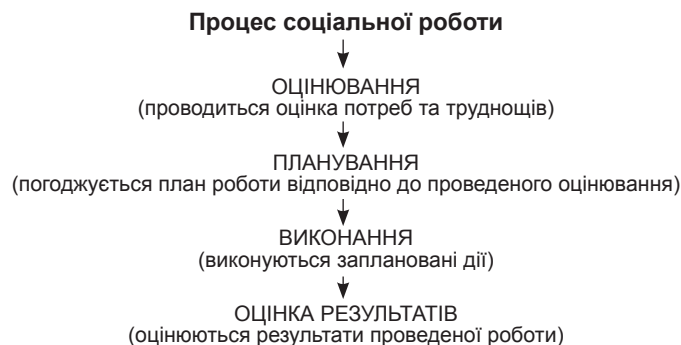


Рисунок 4. Процес практики соціальної роботи.

- оцінювання; визначення та пріоритетність потреб; анти-пригноблювальна практика у визначенні та пріоритетизації потреб. Прикладами вправ є: визначити для себе термін «потреби», «типи потреб» у роботі з дітьми та сім'ями;
4. Визначення ресурсів для реалізації потреб. Тут пропонуються для вивчення наступні теми: ресурси у громаді; визначення ресурсів як частина процесу оцінювання; співвідносність та доступ до ресурсів. Прикладами вправ є: на власному прикладі (місця проживання чи місця роботи) перерахувати до десяти ресурсів, які можуть стати у пригоді в роботі з дітьми та сім'ями;
5. Планування: визначення можливостей, завдань, пріоритетів. Тут пропонуються для вивчення наступні теми: процес планування у роботі з дітьми та сім'ями; визначення можливих варіантів та ризиків; уміння досягати погодження у роботі з членами сім'ї. Прикладами вправ є: визначити ключові аспекти процесу планування соціальної роботи з дітьми та сім'ями;
6. Процес виконання. Тут пропонуються для вивчення наступні теми: реалізація плану; вміння реалізовувати плани на практиці. Прикладами вправ є: визначити термін

- «виконання» у роботі над випадком та навести приклади процесу виконання; визначити ключові вміння, необхідні для реалізації плану (рис.5); на конкретному випадку розглянути ці вміння;
7. Реалізація у практиці. Тут пропонуються для вивчення наступні теми: практичний приклад реалізації; подолання труднощів у партнерстві; реалізація плану в кризових ситуаціях. Прикладами вправ є: критично осмислити такі питання: наскільки я реалізую плани партнерства з іншими агентствами у роботі з дітьми та сім'ями; як я вирішую труднощі у партнерстві; як би я виконував/ла план у кризових ситуаціях;
8. Моніторинг, огляд, оцінка. Тут пропонуються для вивчення наступні теми: визначення необхідності моніторингу, огляду та оцінки. Прикладами вправ є: на окремих листках паперу занотувати ідеї, які виникають при роздумах над термінами «моніторинг» (оцінка прогресу, поточне оцінювання, залучення точки зору клієнта тощо), «огляд» (огляд випадку, повторна оцінка випадку, пошук нових можливостей), «оцінка» (покращення роботи служби чи послуг, досягнуті завдання), спробувати дати їм власне визначення [4].

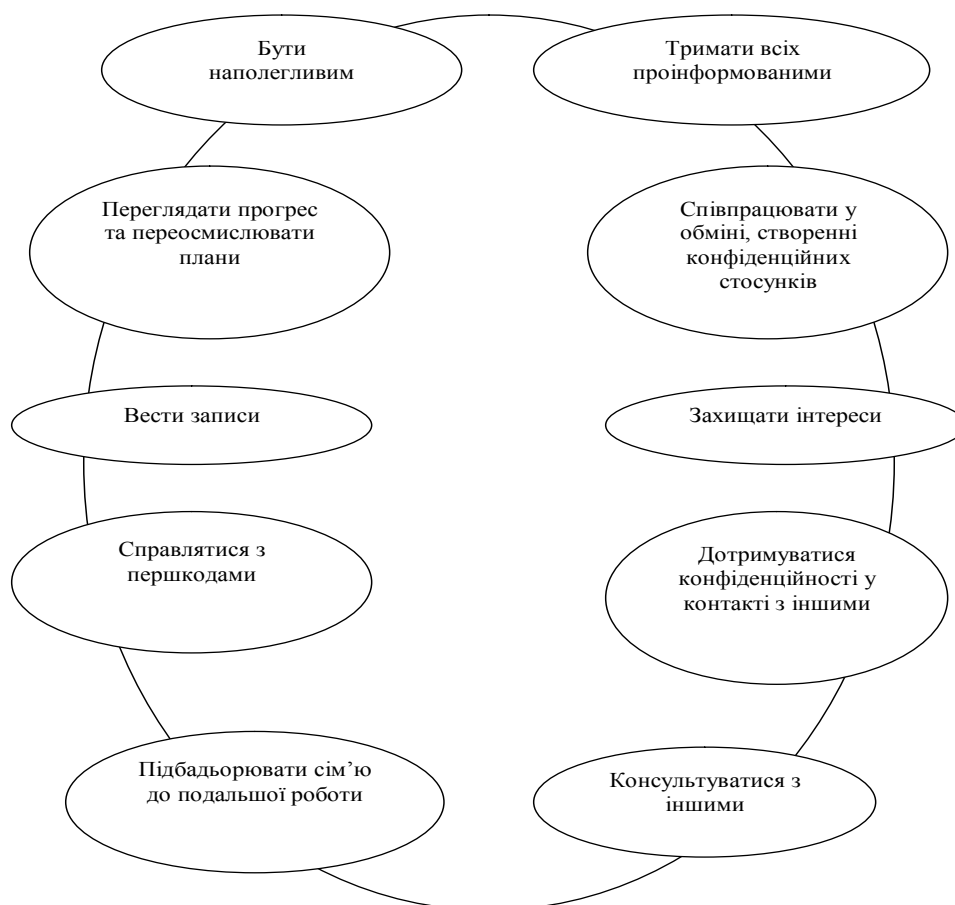


Рисунок 5. Ключові вміння, необхідні для реалізації плану.

Пряма робота з дітьми та молоддю у сім'ї (Direct Work with Children and Young People in the Family). Урок складається з 8 занять:

1. Практична робота з дітьми та молоддю. Тут пропонуються для вивчення наступні теми: участь різних професіоналів у роботі з дітьми та молоддю; різні підходи до роботи з дітьми та молоддю. Прикладами вправ є: визначити спеціалістів з інших професій (медицина, освіта, дозвілля), які мають прямий контакт з дітьми; провести інтерв'ю з одним з цих спеціалістів (які уміння їм потрібні у роботі з дітьми,

чому вони їх використовують, якими є основні принципи у їх прямій роботі з дітьми); виконати для прикладу вправу, в якій листок слід розділити на 3 колонки, де в 1-ій визначити 1 загальне уміння та специфічну техніку, яку соціальний працівник може використовувати у своїй роботі з дітьми, в 2-ій – зосередження на можливостях дітей та ресурсах може вплинути на спосіб використання уміння, в 3-ій – знання, необхідні для використання уміння чи техніки (див.табл.2).

Таблиця 2. Розвиток умінь прямої роботи з дітьми та молоддю

Уміння /техніка	Зосередження на можливостях та ресурсах	Знання про
Групова робота	• запевнення, що залучені до роботи соціальні працівники здатні усвідомити та підтримати розвиток можливостей та ресурсів дітей та молоді	• потреби та труднощі дітей та молоді
	• працюючи з дітьми з особливими потребами, запевнення, що вони мають рівний доступ та можливості по відношенню до інших членів групи, зосередження на їх можливостях більше ніж на спеціальних потребах	• контекст, в якому вони живуть
	• залучення членів групи до прийняття рішень у групі	• групову роботу
	• розвиток групової діяльності, що буде та розвиває уміння дітей та молоді	• групову роботу з окремими групами
	• зосередження на побудові упевненості та розвиткові навичок та умінь	• співпрацю
	• розвиток техніки самодопомоги	
	• обмін навичками та уміньми з іншими членами групи	
Використання мистецтва	• допомога дітям в оцінці роботи групи	
	• використання різних матеріалів, щоб дитина мала можливість вибрати для себе найкраще	• труднощі попросити дитину намалювати свою сім'ю, друзів, щоб побачити їх роль та важливість в її житті
	• знаходження способів похвали, некритування мистецьких умінь дитини	• методи арт-терапії
	• якщо дитина з недовірою, запевнення, що вона працює з матеріалами, що їй підходять	• психологічні перспективи
	• стимулювання дітей до оцінки власних робіт, їх значення	
	• якщо дитина не бажає приймати участь, пошук інших видів діяльності для дитини	

2. Потреби дітей. Тут пропонуються для вивчення наступні теми: пріоритетність потреб дітей; потреби дітей та соціальна робота. Прикладами вправ є: занотувати, що на думку студента є необхідним для розвитку дитини (пригадуючи власне дитинство чи контакти з дітьми вже у дорослому віці), а потім згрупувати ці потреби у фізичні (теплота, спання, харчування, вода, притулок,

здоров'я), емоційні (любов, безпека, прив'язаність, само-ідентичність), соціальні (освіта, соціалізація); проаналізувати теорію «ієрархії потреб» Маслоу (рис.6); на прикладі різних ситуацій визначити типи потреб дітей та молоді, які можуть бути вирішені у процесі соціальної роботи;

3. Питання ідентичності. Тут пропонуються для вивчення

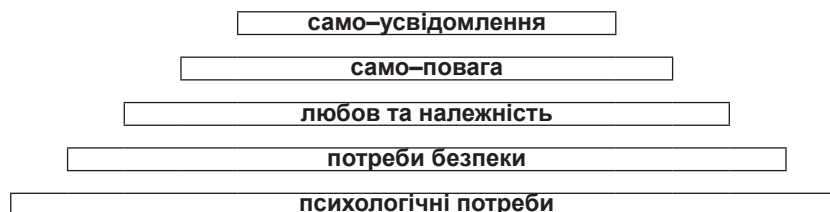


Рисунок 6. Ієрархія потреб Маслоу [5]

наступні теми: особистісна ідентичність; фактори, які визначають та підтримують ідентичність темношкірої дитини. Прикладами вправ є: описати себе («хто я є?») в кількох словах, підкреслити 7 найважливіших слів (напр., чоловік, жінка, живу сам чи з партнером, білий або темношкірий, діти, вага, інтереси, працюю чи не працюю, кар'єра тощо), які і допоможуть визначити ідентичність студента;

4. Спілкування з дітьми. Тут пропонуються для вивчення наступні теми: спілкування з дітьми дошкільного віку; реагування на особливі потреби у спілкуванні. Прикладами вправ є: визначити для себе; наскільки добре Ви вмієте

спілкуватися з дітьми; визначити особливості спілкування напр., з дитиною 3-річного віку; підготувати план роботи з 4–5 річною дитиною, яку можливо ображають вдома, яка володіє лише іноземною для Вас мовою спілкування;

5. Споглядання за дитиною. Тут пропонуються для вивчення наступні теми: споглядання за дитиною у соціальній роботі; фокус споглядання. Прикладами вправ є: визначити те, які спеціалісти звертають на які особливості розвитку дитини (акушери – стан здоров'я новонароджених, набирання ваги; дільничні лікарі – стан розвитку (зріст, вага, координація, слух, зір, мова); лікарі – плюс діагностика

станів здоров'я дитини; няні в дитячому садочку – участь у різних видах діяльності, гра та взаємодія з іншими дітьми того ж віку; вчитель – влаштування в школі, прогрес за стандартами; соціальний працівник – ставлення до батьків, родичів, особливості у поведінці, агресія тощо); визначити обмеження прямого споглядання дитини напр., у дитячому будинку (неможливість споглядати думки чи мотивацію до дій тощо); визначити різницю у спогляданні дитини ізольовано і в контексті сім'ї;

6. Прямая робота з темношкірими дітьми та молоддю. Тут пропонуються для вивчення наступні теми: розвиток позитивної практики у оцінюванні. Прикладами вправ є: визначити основні питання, на які соціальний працівник повинен дати відповідь, щоб запевнитись, що він не використовує анти-расове мислення стосовно темношкірих клієнтів;
7. Залучення дітей у процес прийняття рішень. Тут пропонуються для вивчення наступні теми: діти, молодь та прийняття рішень; розвиток стратегії. Прикладами вправ є: дати відгук на статтю (2 сторінки), де піддається сумніву напр., залучення дітей та молоді до процесу прийняття рішень; розробити чернетку-план роботи з

залученням до його виконання дітей та молоді;

8. Мережі та системи підтримки дітей та молоді. Тут пропонуються для вивчення наступні теми: системи підтримки та мережі. Прикладами вправ є: визначити термін «системи підтримки» (люди, індивіди, групи, місця та ідеї, які підтримують інших людей, надають безпеку індивідуально чи колективно – сім'я, колектив, політична партія, релігія, друзі) та «мережі» (групи людей та місця взаємопов'язані чимось спільним через різні структури – професійні асоціації, політичні угруповання, групи за інтересом) для практики соціальної роботи; навести приклад групи дітей чи молоді, з якими студент може контактувати на практиці, та навести причини чому такий контакт буде для них корисним, навести зв'язок з системами підтримки та мережами [6].

Розвиток системи освіти України, у тому числі і соціальної, не є відособленим процесом. Вона функціонує і розвивається паралельно з освітніми системами інших країн та регіонів, взаємодіє з ними, зазнає їх впливу. Тому у розбудові вітчизняної системи соціальної освіти повинні використовуватися як науковий доробок вітчизняних учених, так і прогресивні ідеї світової педагогічної теорії і практики.

Література та джерела

1. Social Work with Children and Families. Associated materials. Open Learning Foundation Enterprises LTD, 1994. – 40p
2. General Information [online]. Social Work with Children and Families. Open University. – July 2009 – [cited June 2009]. Available from Internet <<http://www3.open.ac.uk/courses/bin/p12.dll?C01K224>>
3. Social Work with Children and Families. Unit 2. Principles of Social Work with Children and Families. Open Learning Foundation Enterprises LTD, 1994. – 66p
4. Social Work with Children and Families. Unit 3. The Process of Social Work with Children and Families. Open Learning Foundation Enterprises LTD, 1994. – 71p
5. Maslow A. Motivation and Personality. New York: Harper and Row, 1970.
6. Social Work with Children and Families. Unit 4. Direct Work with Children and Young People in the Family. Open Learning Foundation Enterprises LTD, 1994. – 70 p.

Авторы статьи рассматривают особенности подготовки дистанционной формой будущих социальных работников к работе с детьми в Великобритании. Раскрыто содержание 4-х тем из курса «Социальная работа с детьми и семьями», разработанного Открытым Университетом.

The authors of the article have considered the peculiarities of training of future social workers for the work with children and families in Great Britain. The content of 4 themes of the course «Social Work with Children and Families», designed by the Open University, has been disclosed.

РОЗШИРЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ ТА ЇХ КЛАСИФІКАЦІЯ

Бельчев П.,
м.Київ

Швидкий розвиток техніки та технологій, невпинне збільшення обсягу наукової і навчальної інформації, розповсюдження нових інформаційних технологій у всі сфери діяльності людини потребує постійного розвитку системи освіти. Важливими складовими цієї системи є насамперед, навчальне середовище і засоби навчання, які його утворюють, а також технології навчання. Впровадження сучасних інформаційних і комунікаційних технологій у навчальний процес змінює роль засобів та навчальне середовище, в якому здійснюється процес навчання загалом і, зокрема, фізики. Понятійно-термінологічний апарат щодо опису, моделювання і аналізу систем навчання, виховання і освіти, які повинні діяти і розвиватися в інформаційному суспільстві, ще не до кінця сформувався, а тому потребує уточнення та подальшої деталізації [1, с.188]. Актуальним є також введення нових понять до термінології засобів навчання, які б відображали об'єктивні процеси формування і розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Таким чином, потребує уточнення змісту поняття засобів навчання та доповнення класифікації технічних засобів навчання, які б відображали сучасний стан розвитку освітньої системи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми створення засобів навчання не є новою, зокрема її висвітлено у роботах таких відомих українських вчених, як С.Величко, В.Биков, С.Гончаренко, А.Гуржій, Ю.Жук, С.Коршак, О.Ляшенко, Б.Миргородський, М.Шут та ін. Розробка теоретико-методичних засад створення і розвитку сучасних та комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання є актуальною і важливою проблемою сучасної дидактики. Про

це свідчать роботи В.Бикова, Г.Коджаспірової, К.Петрова, О.Смирнова, Л.Соловйової, А.Хуторського. Понятійно-термінологічний апарат системи засобів навчання в сучасному інформаційному суспільстві ґрунтовно викладено у роботах В.Бикова, В.Волинського, А.Гуржія, Ю.Жука та ін..

Принципи впровадження нових інформаційних засобів навчання у викладанні фізики висвітлено у роботах В.Заболотного, О.Іваницького, А.Касперського, В.Сергієнка, В.Сиротюка, В.Сумського, В.Шарко, кандидатських дисертаціях Н.Мислицької, А.Сільвестра, О.Трофімова та інших. Окремим аспектам використання сучасних засобів у навчанні фізики присвячено дослідження В.Ракути (створення електронних засобів навчання), С.Стечик (електронний навчальний посібник), І.Сальник (засоби навчання у сучасному інформаційному середовищі). Однак, на наш погляд, в сучасних дослідженнях недостатньо приділено увагу опису та класифікації засобів, які використовуються сучасними медіаджерелами та можуть бути адаптованими і використаними у навчально-виховному процесі.

Метою статті є уточнення розуміння змісту поняття «засоби навчання» та «технічних засобів навчання» у системі освіти інформаційного суспільства, спроба внесення доповнень у класифікацію технічних засобів навчання.

Виклад основного матеріалу. Для того, щоб зафіксувати точку зору на зміст понять «засоби навчання», «технічні засоби навчання», розглянемо спочатку узагальнене поняття засобу людської діяльності взагалі.

У широкому сенсі під засобами діяльності розуміється все те, що стоїть між суб'єктом діяльності і бажаним продуктом. Якщо той або інший акт (предмет, явище) веде до реалізації поставленої цілі, то він по відношенню до діяльності виступає як засіб. У більш вузькому сенсі

поняття «засіб» означає «знаряддя діяльності». В. Биков вказує, що окремі засоби діяльності – це матеріальні об'єкти (елементи) того чи іншого виду середовища, в якому розгортається діяльність людини і, які призначені для використання людиною в процесі виконання нею обмеженої множини дій та операцій. Для перетворення засобу діяльності у засіб навчання необхідно мати окрім техніко-технологічної складової і функціонально-цільовий компонент. Таким чином, під засобом навчання (засобом навчальної діяльності) розуміється матеріальний об'єкт навчального середовища, який використовується учасниками навчально-виховного процесу з метою здійснення окремих навчальних дій. Для сучасної (інформаційного суспільства) системи освіти В. Биков пропонує ввести поняття «е-засобу навчання (e-means/resources of learning) як матеріально-технічної складової навчальної системи, що принципово базується і переважно використовує інформаційно-комунікаційні технології (комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання)» [1, с.189].

Вчений-дидакт А.Хуторський також розглядає засоби навчання як обов'язковий елемент оснащення освітнього процесу, складову навчального середовища, знаряддя діяльності вчителя та учнів, якими вони користуються як разом, так і окремо. Пропонується класифікувати засоби навчання за дев'ятьма різними ознаками. Наприклад, можна класифікувати засоби навчання за відношенням до технологічного прогресу на традиційні (наочні посібники, музеї, бібліотеки), сучасні (засоби масової інформації, мультимедійні засоби навчання, комп'ютери), перспективні (веб-сайти, локальні та глобальні комп'ютерні мережі). Засоби навчання вчений умовно поділяє на такі групи: натуральні об'єкти, зображення та відображення, опис предметів та явищ, технічні засоби навчання (ТЗН). Зупинимось докладніше саме на останній групі. За А.Хуторським [7, с.402] до технічних засобів навчання належать діапроектори, кінопроектори, кодоскопи, шкільні радіовузли, телевізори, відеоманітосони, комп'ютери, калькулятори тощо, а також засоби нових інформаційних технологій – комп'ютерні мережі, інтерактивне відео, засоби медіаосвіти, навчальні комплекси на базі комп'ютерної техніки. Аналогічне тлумачення ТЗН, як множини технічних пристроїв, наведено у посібнику з методики навчання фізики О.Бугайова.

Однак, більш широко розповсюдженом на практиці є інший підхід до визначення ТЗН. За Г.Коджаспировою [5, с.24], технічні засоби навчання (ТЗН) – це сукупність технічних пристроїв з дидактичним забезпеченням, які використовуються у навчально-виховному процесі для подання та обробки інформації з метою його оптимізації. Таким чином, термін технічні засоби навчання об'єднує два поняття: технічні пристрої (апаратура) та дидактичні засоби навчання (носії інформації), які відтворюються за допомогою цих пристроїв. В англійських джерелах ТЗН називають аудіовізуальними засобами, які у свою чергу поділяються на апаратуру (hardware) та програмне забезпечення (software).

П.Гороль під ТЗН вбачає систему засобів, яка складається з двох взаємопов'язаних частин: перша – специфічні навчальні посібники або носії аудіовізуальної інформації, друга – це апаратура, за допомогою якої подається інформація [2, с.7].

О.Смирнов під технічними засобами навчання пропонує розглядати сукупність дидактичних інформаційних засобів (комп'ютерних програм, відеофільмів, діафільмів і т.п.), в яких закладена навчальна інформація, і відповідної апаратури для відтворення закладеної в цих засобах інформації [6, с.21].

Деякі дослідники (А.Гуржій, Ю.Жук) вважають використання терміну ТЗН таким, що ще не повністю розкриває та пояснює зміст груп засобів навчання і пропонують власну класифікацію засобів навчання: інформаційні засоби, які є об'єктом, предметом навчання; інформаційні засоби, у

яких певним чином зафіксована навчальна інформація, для декодування якої і передачі учням потрібно застосовувати відповідну апаратуру; апаратура для використання засобів навчання із закладеною у них інформацією. Поряд із визначеними групами автори досить активно використовують термін ТЗН, наводять класифікаційну схему ТЗН з такими складовими: інформаційний фонд, апаратура, форма подання інформації.

Отже, всю множину означень, незважаючи на спільність підходів до спроб обмеження обсягу поняття ТЗН, можна розділити на дві групи. До першої групи належать визначення, в яких до ТЗН відносять тільки апаратуру. Другу групу складають визначення, в яких під ТЗН розуміють сукупність специфічних навчальних посібників (комп'ютерних програм, відеофільмів, діафільмів тощо) і відповідної апаратури для відтворення закладеної в цих посібниках інформації. Специфічні навчальні посібники несуть функціональне навантаження як дидактичні інформаційні засоби. На нашу думку, такі визначення слід вважати більш обґрунтованими, саме тому, що ні названі дидактичні інформаційні засоби, ні відповідна їм апаратура не використовуються одне без одного.

У більш загальному вигляді ТЗН є «знаряддями», «інструментами» навчальної діяльності, а їх основні функції – представлення інформації, керування процесом навчання, навчально-пізнавального пошуку і контроль за його ходом. Від інших засобів навчання (навчально-наочних посібників, вербальних засобів навчання, лабораторного обладнання) вони якісно відрізняються способом реалізації цих функцій: процес пред'явлення навчальної інформації та її споживання учнем передбачає додаткову ланку – технічний пристрій перетворення інформації.

Спроби класифікації ТЗН утруднюються великою різноманітністю новітніх пристроїв, їх функціональними можливостями та засобом подання інформації. Найчастіше в основу класифікації ТЗН покладають такі ознаки: функціональне призначення, принцип будови та роботи, вплив на учнів, логіка роботи, характер подання інформації тощо. Але які б ТЗН ми не розглядали, – традиційні (кіно, телебачення, діафільми, звукозаписи і т.п.) або новітні (мультимедіа, відеотехніка, апаратно-програмні комп'ютерні комплекси і т.п.) – головною, спільною визначальною функцією є інформаційна, але різною за інформаційними можливостями у відповідності до особливостей, специфіки, принципів та вимог процесу навчання.

Технічні засоби, зокрема у навчанні фізики, доцільно використовувати у наступних випадках: органи чуття людини не сприймають саме такий тип сигналу, безпосереднє спостереження об'єкту чи процесу зовсім неможливо або ускладнено, для передавання навчальної інформації за допомогою традиційних засобів (мова, ознайомлення з натуральними об'єктами) потребує досить великого проміжку часу. Відтворення інформації відбувається шляхом декодування сигналів з носіїв інформації у звичну для людини форму звукових та світлових повідомлень, які сприймаються органами чуття людини. У сприйнятті навчальної інформації беруть участь різні органи чуття (рецептори) учнів: слух, зір, дотик, нюх та ін.. Найбільш активно в навчанні задіяні зоровий і слуховий аналізатори. Відповідні способи пред'явлення інформації називають: зоровий (візуальний), звукозоровий (аудіовізуальний), слуховий (аудіальний). Найбільш вдалим, на наш погляд, є класифікація всіх найбільш поширених ТЗН за способом пред'явлення інформації за трьома класами [6, с.24]: візуальні, аудіальні та аудіовізуальні. Разом з тим, необхідно зауважити, що безперервний розвиток насамперед комп'ютерної техніки, призводить до внесення доповнень як до переліку апаратних засобів, так і до переліку носіїв навчальної інформації. Обравши за основу запропоновану А.Смирновим класифікацію, пропонуємо доповнити її сучасними дидактичними засобами.

Класифікація технічних засобів навчання за способом подання інформації

Дидактичні інформаційні засоби (носії інформації)	Спосіб подання інформації	Апаратні засоби (кодуючі та декодуєчі пристрої)
Діафільм, діапозитив, транспарант, епіоб'єкт, німий фільм, комп'ютерний слайд-фільм, освітній веб-сайт, flash-анімації, інфографіка, фотострічки, ментальні карти, інтерактивний плакат, візуальний словник, візуальний довідник з фізики і техніки	Візуальний	Діапроектор, епіпроектор, графопроектор, кінопроектор, відеопроектор, комп'ютер, інтерактивна дошка
Фотодокумент, фонохрестоматія, фonoдиктант, музичний запис, навчальна Internet-радіопередача.	Аудіальний	Магнітофон, механічний програвач, лазерний програвач, комп'ютер, мережа Internet.
Кінофільм, відеофільм, телефільм, мультимедійний засіб, освітній веб-квест, мультискрипт, відеохрестоматія, електронний підручник, авторський навчальний фільм.	Аудіовізуальний	Кінопроекційна система, відео проекційна система, комп'ютерна система, веб-камера.

Нові способи подання інформації, які з'являються у медіаджерелах, поступово входять до методичного арсеналу вчителів-практиків, тому вважаємо доцільним навести короткий опис окремих нових дидактичних інформаційних засобів.

Однією з популярних форм розповсюдження ідей за допомогою візуальних образів у сучасних засобах масової інформації є **інфографіка** (рис.1) [4]. Зазвичай під цим терміном розуміється візуальне представлення інформації, даних і знань. Це такі зображення, в яких використовується комплексна інформація, необхідна для швидкого подання великої кількості даних. Інфографіку активно використовують в абсолютно різних галузях: науці, статистиці, журналістиці та освіті. Загалом, це досить універсальний засіб для поширення концептуальної інформації.

Основна мета інфографіки – інформування. При цьому частіше цей інструмент виступає як доповнення до текстової інформації, яка охоплює тему в повному обсязі і містить деякі пояснення. Якщо говорити про стиль передачі інформації, то він може бути дуже різним. Все залежить, в першу чергу, від того, яку мету переслідує автор. Інфографіка – це не інформація плюс графіка, це інформаційна графіка. Тобто, малюнок – не прикраса, не ілюстрація (ця роль теж може бути, але вона вторинна), а, перш за все, спосіб повідомлення. Цей спосіб обирається тоді, коли з його допомогою інформацію може бути передано більш ефективно. У цьому принципова відмінність інфографіки від альтернативних текстових форматів з малюнками. Для останніх, графіка – це спосіб зробити елементи тексту (або весь текст) простішими для сприйняття і привабливішими зовні. Тобто, візуальний ряд не несе ніякого або майже ніякого змісту, але виконує службову функцію по відношенню до тексту. У інфографіці ж малюнок – частина повідомлення, невід'ємна і часом більш важлива, ніж сам текст.

Іще одним з нових мультимедійних засобів подання інформації є **мультискрипт** [8]. Цей засіб подання інформації значно спрощує навігацію у великих за обсягом відеоматеріалах, дозволяє оперативно та з високою точністю обрати потрібний користувачеві фрагмент відеозапису. Мультискрипт (рис.2) складається з трьох блоків: програвач відеофрагментів (1), стенограма (2), зміст (3). Для початку перегляду необхідно натиснути кнопку «Play» (4), яка розташована під вікном відео програвача. Обрання фрагменту для перегляду можна здійснити трьома способами:

- за допомогою курсору (5), який розташований під програвачем відеофайлів,
- натиснувши область екрану з розташованим фрагментом тексту в блоці Стенограма (6),
- активувавши заголовок у блоці Зміст (7).

Дії всіх блоків синхронізовано, якщо відбувається перегляд обраного користувачем фрагменту запису, у

двох інших блоках відображаються відповідні фрагмент стенограми та заголовок тематичного блоку.

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій надає можливість практично кожному вчителю (користувачеві) створити особисту радіостанцію у навчальних цілях: для проведення

навчальної Internet-радіопередачі

не потрібна ліцензія, а тільки інсталяція декількох програм та відповідне їх налаштування [9].

Для організації радіопередач (наприклад, під час проведення тижня фізики) можна пристосувати практично кожний комп'ютер, який підключено до мережі Internet. Самий простий спосіб налагодити передавання з власного комп'ютера. Для цього потрібно встановити безкоштовну програму-сервер (утиліта SHOUTCast від компанії Nullsoft), плагін Nullsoft SHOUTCast Source DSP та програвач аудіофайлів Winamp. Автор передачі обирає кількість слухачів, розсилає їм

посилання на трансляцію, готує зміст самої радіопередачі. Прямого ефіру при такій організації досягти важко, тому

що серверу потрібен деякий час для кодування та передачі сигналу, а комп'ютерам адресатів радіопередачі необхідно час для декодування. Тому ми вважаємо раціональнішим наступний алгоритм організації Internet-мовлення: автор записує навчальну передачу на електронний носій, зберігає на комп'ютері у форматі MP3, а потім розміщує на спеціалізованому сервері. Якщо використовувати сайт www.rpod.ru, то слухачі можуть прослухати передачу з безпосередньо з браузера або за допомогою RSS та програвача iTunes. До переваг цього способу організації

радіомовлення можна віднести можливість слухача звернутися до запису в будь-який час, збереження файлів та відтворення за необхідністю без обов'язкового підключення до мережі Internet.

Викладачеві такий спосіб організації надає можливість створювати навчальну базу радіопередач. Для успішної передачі бажано використовувати не вбудований у гарнітуру мікрофон, а достатньо якісну (конденсаторну) модель або окрему зовнішню

звукову плату.

Висновки. У зв'язку з сучасним бурхливим розвитком інформаційних технологій, уточнюються їх прикладні освітні застосування і можливості, розширюються зміст поняття засобів навчання та наповнення класифікації технічних засобів навчання за різними ознаками. Зокрема, освітній арсенал вчителів фізики і відповідно класифікація технічних засобів навчання за способом подання інформації доповнюється новими дидактичними комп'ютерно-зорієнтованими засобами (мультискрипт, навчальна Internet-радіопередача та ін.).

Перспективою подальших досліджень є науково-методичне забезпечення навчання фізики засобами практичної розробки і апробації сучасних дидактичних інформаційних засобів, у першу чергу, комп'ютерно-орієнтованих.



Рис1. Приклад інфографіки

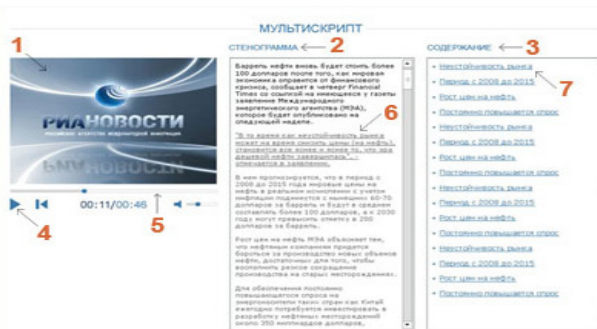


Рис 2. Приклад мультискрипта

Література та джерела

1. Биков В.Ю. Теоретико-методологічні засади створення і розвитку сучасних засобів та е-технологій навчання // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч.2. – Харків: «ОВС», 2002. – С. 182-189.
2. Гороль П.К., Гуревич Р.С., Коношевський Л.Л., Шестопалюк О.В. Сучасні інформаційні засоби навчання: Навчальний посібник. – К.: «Освіта України», 2007. – 536с
3. Гуржій А.М., Жук Ю.О., Волинський В.П. Засоби навчання: Навчальний посібник. – К., ІЗМН, 1997. – 208с
4. Інфографіка журналу «Defense Express». Новый танк «Оплот» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vmestoslov.info/2009/10/14/defense-express-oplot>. Дата просмотра 16.11.2009
5. Коджаспирова Г.М. Технические средства обучения и методики их использования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352с

6. Смирнов А.В. Методика применения информационных технологий в обучении физике: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.В.Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 240с
7. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544с
8. Что такое мультискрипт. Ріановости. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rian.ru/mm/20090911/184663534-ig.html>. Дата просмотра 16.11.2009.
9. Шошин П. Интернет-радио. // СНІР. Журнал информационных технологий. – 2009. – №6. – С.65-67

В статье уточнено содержание понятия средств обучения и наполнения классификации технических средств обучения по способу предъявления информации, в частности, новыми дидактическими компьютерно-ориентированными средствами: мультискрипт, инфографика, учебная Internet-радиопередача.

The author of the article has clarified the content of the notion «means of teaching and filling of classification of teaching means» by the method of presenting of information, in particular, new didactic computer-oriented tools: multi-script, info-graphics, educational Internet-radio programme.

ДІАГНОСТИКА СТАНУ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ І ФІЗИКИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ

Бібік Г.,

м.Херсон

У системі сучасної освіти зростає роль міжпредметних зв'язків як чинника підвищення якості освіти. Саме вони відіграють важливе значення у поліпшенні практичної і науково-теоретичної підготовки школярів. Завдяки використанню міжпредметних зв'язків (МПЗ) закладається фундамент для комплексного бачення проблем та вирішення завдань, що постають перед нами у реальному житті. Застосування МПЗ в навчальному процесі формує в учнів уміння легко й усвідомлено переносити знання, набуті в одній предметній сфері, до іншої і тим самим створює можливості для виховання компетентного учня, а в подальшому і компетентного фахівця.

У педагогіці існує думка про те, що МПЗ – це одна з найважливіших психолого-педагогічних умов підвищення доступності й науковості навчання, активізації пізнавальної діяльності та удосконалення процесу формування знань, умінь і навичок учнів. Відомий методист В.М.Федорова визначає МПЗ як «відображення в змісті навчальних дисциплін тих діалектичних взаємозв'язків, які об'єктивно діють у природі і пізнаються сучасними науками» [3]. Зверев І.Д., Усова А.В. та ін. розглядають МПЗ як проблему, яку можна розв'язати шляхом системності й систематизації в організації освітнього процесу, предметній структурі навчання, змісті суміжних предметів. Питаннями використання МПЗ як процесу підвищення ефективності й результативності навчання, усунення дублювання навчального матеріалу займалися Бабанський Ю.К., Воробйов Г.В., Максимова В.М. та інші.

Проведений аналіз якості знань, умінь і навичок учнів загальноосвітніх шкіл показав, що у засвоєнні школярами базових понять існують серйозні прогалини: діти недостатньо, а іноді й зовсім не розуміють практичного значення вивчених ними теоретичних знань. Існує розрив між їхньою теоретичною і практичною підготовкою та невмінням використовувати засвоєні знання у різних життєвих ситуаціях. Саме тому одним із шляхів підвищення якості знань своїх вихованців викладачі вважають застосування в початковому процесі МПЗ.

У контексті формування компетенцій (предметних, міжпредметних і ключових) застосування зв'язків з фізикою є необхідною умовою переконання учнів у практичній значущості математичних знань, усвідомленості їх цінності для життя.

Сучасна фізика є базою всіх загально-технічних дисциплін. Таким чином, сьогодні актуально залишається проблема вдосконалення способів реалізації МПЗ математики з фізикою.

Математика надає фізиці засоби і прийоми загального й точного вираження залежностей між фізичними величинами, які були відкриті в результаті експерименту або теоретичних досліджень. Тому зміст і методи викладання фізики залежать від рівня математичної підготовки учнів.

Математика вивчає кількісні відношення та просторові форми об'єктів матеріального світу, що вже існують, або які можна сконструювати. Фізика як наука має у своїй предметній сфері задачі, що пов'язані з основними властивостями матерії. Взаємозв'язки математики й фізики визначаються насамперед загальною предметною сферою, хоча і вивчають вони її з різних точок зору. Зв'язки між математикою та фізикою можна умовно охарактеризувати так:

- 1) фізика висуває задачі і створює необхідні для їх розв'язання математичні ідеї й методи, які потім стають базою для розвитку математичної теорії;
- 2) математична теорія з її ідеями і математичним апаратом використовується для аналізу фізичних явищ, а це приводить до нової фізичної теорії, що у свою чергу, приводить до розвитку фізичної картини світу і виникнення нових фізичних проблем;
- 3) розвиток фізичної теорії спирається на математичний апарат, який сам при цьому процесі розвивається та удосконалюється [2].

Сучасний шкільний курс математики побудований на множинах, функціях, геометричних перетвореннях. Учні вивчають похідні елементарних функцій, інтеграли, диференціальні рівняння, працюють з математичними виразами. У той самий час завдання вчителя фізики полягає в тому, щоб ознайомити учнів під час вивчення фізичних явищ з теоретичними методами дослідження природи, основу яких складає математика.

Одне з головних математичних понять у шкільному курсі фізики – поняття функції. Воно містить у собі як зміни, так і відповідності, що є важливими для розкриття динаміки фізичних явищ та встановлення причинно-наслідкових зв'язків між ними. У шкільному курсі математики розглядають координатний метод, вивчають пряму та обернену пропорційні залежності, квадратичну, кубічну, показникову, логарифмічну, тригонометричні функції, будують їхні графіки, досліджують їхні властивості. Усе це дозволяє учням усвідомлювати математичні вирази фізичних законів, за допомогою графіків аналізувати фізичні явища і процеси, такі, як механічний рух, ізопроекти, коливання, спектральні коливання електромагнітних випромінювань тощо. Засвоєння координатного методу допомагає більш усвідомлено використовувати поняття системи відліку та принципу відносності руху.

Проте відсутність узгодженості у часі вивчення цих питань створює проблеми для вивчення фізики. Сьогодні вчителі відчувають гостру потребу в зміні концепції міжпредметних зв'язків фізики й математики. Реформування змісту курсу фізики в умовах зміни концепції середньої фізичної освіти повинно відбуватися тільки у тісному взаємозв'язку із реформуванням змісту курсу математики.

Мета даної статті полягала у виявленні стану готовності вчителів математики і фізики до переходу на нові показники якості освіти (компетентності) засобами міжпредметних зв'язків. До завдань, які необхідно було розв'язати для цього, увійшли:

- 1) з'ясування складу компетенцій, які необхідно формувати вчителям математики і фізики у процесі навчання учнів основної і старшої школи;
- 2) визначення взаємозв'язків навчальних курсів математики і фізики та можливих напрямів діяльності вчителів у їх реалізації;
- 3) розроблення тексту анкети для виявлення стану підготовки вчителів до реалізації компетентнісного підходу у навчанні математики і фізики засобами міжпредметних зв'язків.

З переходом школи на нові показники якості освіти загострилась проблема готовності вчителів до реалізації компетентнісного підходу у практику навчання школярів. Наказом Міністерства освіти і науки України №371 від

5.05.2008 офіційно було проголошено про перехід школи на компетентнісну освіту й визначено трирівневу ієрархію компетентностей, яких мають набувати учні в процесі вивчення шкільних дисциплін: предметних, міжпредметних і ключових. Досягнення цієї мети передбачає підготовку вчителя до їх формування під час викладання свого предмету. Тому перший блок питань, включених до анкети, містив такі, що мали на меті визначення знань про зміст кожного виду компетентностей та методику їх формування під час вивчення математики і фізики.

До другого блоку увійшли питання, що мали на меті з'ясування ступеня розуміння вчителями математики і фізики МПЗ у засвоєнні цих навчальних предметів.

Щоб дослідити, як сьогодні у школі відбувається процес реалізації МПЗ фізики і математики, як засобу формування компетентностей школярів, нами було опитано понад 130 учителів загальноосвітніх закладів міста Херсона та Херсонської області. Питання анкети, яку ми розробили для дослідження цього, були пов'язані, по-перше, із визначенням предметів шкільного навчального плану, які вчителі вважають найбільш необхідними для здійснення МПЗ, по-друге, нас цікавила їхня думка з приводу того, чи легко учні переносять знання з математики у процес вивчення фізики та які з зазначених дій (читання і побудова графіків; розв'язування графічних задач; розв'язування квадратичних, лінійних,

логарифмічних рівнянь; застосування формул зведення; геометричні побудови; дії з векторами і проекціями; методи обчислення похибок; дії з пропорціями тощо) викликають в них найбільші труднощі. По-третє, важливо було дізнатися, під час яких видів діяльності на уроках фізики учні відчувають гостру потребу в математичних знаннях. Одним із питань анкети було питання на визначення причин невміння переносити учнями математичні знання в область фізичних знань та умінь.

Проаналізувавши відповіді викладачів на питання анкети можна зробити наступні висновки:

найчастіше використовуються зв'язки фізики з біологією, хімією, інформатикою, трудовим навчанням і математикою. Учителі вважають, що МПЗ можуть здійснюватися різними шляхами, в органічній єдності, цілеспрямовано й систематично. Але дуже прикро, що переважна більшість учителів вважають застосування в навчальному процесі МПЗ фізики й математики фрагментарним та непослідовним;

30% учителів математики визнають, що під час вивчення фізики учні дуже важко переносять знання з математики у фізичну область; 60% оцінюють уміння учнів здійснювати цей процес посередньо; 10% взагалі не змогли оцінити ступінь застосування математичних знань своїх учнів в іншій предметній сфері; що демонструє наступна діаграма (рис.1)



Рис.1

- 1) вчителі фізики вважають, що причинами невміння учнями переносити математичні знання в область фізичних знань є: абстрактний характер вивчення математики; відсутність узгоджених у часі і за змістом програм з фізики і математики; відсутність спільної роботи вчителів щодо корегування календарних планів;
- 2) викладачі математики у своїй більшості не знають, які математичні дії учні застосовують при вивченні фізичного матеріалу, (тільки 20% з них визначили розділ «Механіка»);
- 3) на думку вчителів математики, викладачі фізики

відчувають гостру потребу в математичних знаннях учнів під час розв'язання задач на побудову графіків (10%), визначення невідомого з пропорції (3%), при вивченні векторних величин (87%) (рис.2). Тоді як вчителі фізики гострими проблемами вважають: невміння здійснювати перетворення математичних виразів (22%); визначати залежності між фізичними величинами (33%); виконувати дії зі степенями (27%); записувати наближені значення фізичних величин, які учні отримують під час проведення лабораторних робіт (8%) (рис.3).

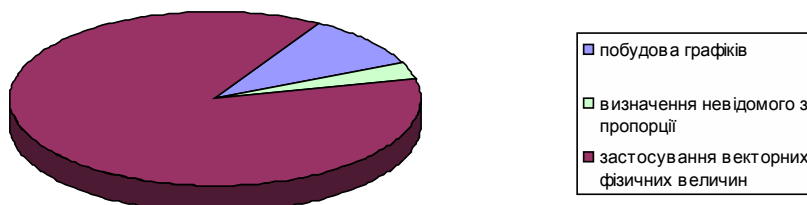


Рис.2

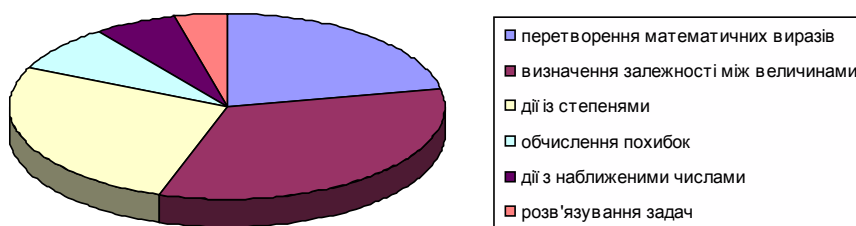


Рис.3

Така розбіжність у визначенні проблем учителями-предметниками є доказом гострої необхідності застосування МПЗ при вивченні таких предметів як математики і фізика.

За допомогою анкетування ми також мали змогу з'ясувати як сьогодні вчителі математики та фізики реалізують на практиці компетентнісний підхід. Опитані нами вчителі мали стаж роботи від 5 до 10 років (30%) та понад 10 років (70%). 58% учасників анкетування відповіли, що не обговорювали у своїй школі проблеми компетентнісного навчання і не

володіють інформацією про те, що їм треба робити для розвитку ключових компетенцій. 42% вчителів у відповідях зауважили, що ці проблеми їм знайомі. Але навіть серед цієї групи викладачів підготовленими до впровадження компетентнісного підходу до навчання своїх вихованців вважають тільки 14%. Як оцінюють ступінь своєї підготовки до реалізації цієї проблеми вчителі можна прослідкувати на наступній діаграмі.

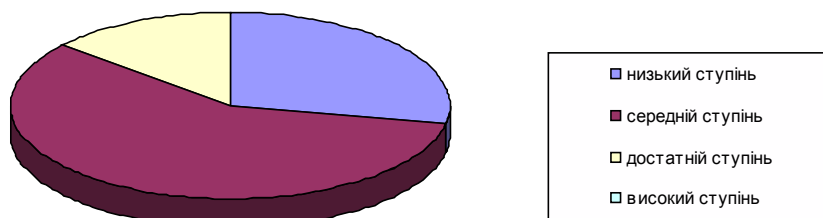


Рис.4

У відповідях викладачів і математики і фізики відчувається стурбованість про низькі показники в навчанні їхніх вихованців. Педагоги відмічають розрізненість у тлумаченнях учнями деяких понять, що вивчаються як у курсі математики, так і в курсі фізики підтверджують наше припущення про те, що більшість з учителів не готова до формування компетентностей школярів засобами МПЗ.

Підсумовуючи результати дослідження можна стверджувати, що стан готовності вчителів математики до формування в учнів основної школи компетентностей засобами МПЗ з фізикою можна охарактеризувати як низький. За таких умов сподіватися на високі показники навчання учнів математики не можна. А це означає, що проблема розроблення методичного забезпечення цього процесу є актуальною і вимагає активізації науковців у її розв'язанні.

Література та джерела

1. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В.Хуторской // Народное образование. – 2003. – №5. – С.55-61
2. Зверев И.Д., Максимова В.Н. Межпредметные связи в современной школе. – М.: Педагогика. – 1981. – С.195
3. Федорова В.Н. Межпредметные связи естественнонаучных и математических дисциплин //Межпредметные связи естественно-математических дисциплин: Пособие для учителей. Сб. статей / под ред. В.Н.Федоровой. – М.: Просвещение, 1980. – С.3-40

В статті розглянуто проблему формування у учасників ключових компетентностей посредством міжпредметних зв'язів математики з фізикою

The author of the article has considered the issues of formation of key pupils competencies by means of intersubject connections of mathematics and physics in the educational process of secondary school as from position of a mathematics teacher to the position of a physics teacher.

ВІДОБРАЖЕННЯ ВНУТРІШНЬОГО СВІТУ ДИТИНИ У НОВЕЛАХ КОСТЯНТИНИ МАЛИЦЬКОЇ

Бойко А.,
м. Ужгород

У кінці XIX – на початку XX століття посилюлася увага українських прозаїків до вивчення й художнього відтворення внутрішнього світу дитини. Безперечно, вартісні високохудожні твори подарували дітям Т. Шевченко, І. Франко. Малеча зачитувалася віршами й оповіданнями Лесі Українки, казками Марка Вовчка, байками Л. Глібова. В. Стефаник, М. Коцюбинський, С. Васильченко й багато інших змальовували світ дитячих вражень, почуттів, переживань.

Справжньою майстриною у відтворенні найтонших порухів дитячої душі виступає педагог, громадсько-культурна діячка, письменниця Костянтина Малицька (1872 – 1947). Творчість славної українки досліджували історики й педагоги, зокрема, С. Дорошенко, О. Коренець, О. Кузьмович, І. Петрів, І. Скопляк, О. Федак-Шепарович, А. Храплива. Історико-педагогічні розвідки про неї сьогодні друкують педагоги, письменники, краєзнавці П. Баб'як, Л. Боян, Є. Верещак, І. Горошук, Г. Гульчій, С. Далавурак, І. Драбчук, В. Задорожний, В. Качкан, А. Мидриган, З. Нагачевська, І. Павліха, І. Павлюк, В. Полек, І. Рибак, Т. Старченко, І. Стефанишин, О. Цура, Д. Юсип та інші. Проза й поезія К. Малицької стали предметом дослідження М. Якубовської [5]. Нас цікавить насамперед педагогічний аспект творчості поетеси й письменниці, відображення нею найтонших

порухів дитячої душі, мрій, почуттів, відчуттів малечі, тим паче, що відображення складного й багатогранного дитячого світу виступає головною темою її прози.

Глибоке і всебічне вивчення творчої спадщини письменниці дозволяє стверджувати, що найяскравіше ця тема представлена у жанрі дитячої психологічної новели. Письменниця за покликанням педагога за фахом, К. Малицька добре розуміла дитячу душу. У її літературній, епістолярній спадщині часто знаходимо міркування щодо впливу школи, сім'ї, позашкільних інституцій на становлення дитини як особистості, на усвідомлення себе дорослою повноправною людиною з умінь приймати вірні рішення, нести відповідальність за власні вчинки. При цьому наголошувалося, що ніяк не можна допустити руйнівного впливу на ще несформовану дитячу душу, дитячу психіку. Тут К. Малицька одностайна з Ж.-Ж. Руссо, який радив розвивати спритність, витривалість, мислення тощо і, доки це можливо, «залишати в спокої» душу. Саме у силі дитячої душі, дитячого характеру К. Малицька вбачала силу всього суспільства, його майбуття.

Творчість К. Малицької – ода дитині й дитинству. Як і великі педагоги Ж.-Ж. Руссо, Я. Корчак, В. Сухомлинський, вона переконана в чистоті дитячої душі, в тому, що діти – світлі створіння, не здатні творити зло й підлість. У жодному

з її творів не знаходимо опису запланованих маленькою особистістю ганебних вчинків. Її «малі герої» – звичайні діти зі своїми позитивами й недоліками, які шукають себе, ведуть складну внутрішню боротьбу, однак у жодному разі не здатні на зраду, зло, підлість. Їхні часом неправильні вчинки – це радше результат незнання, невміння, помилок і шукань, а не акти помсти чи зла. Саме діти, як ніхто з дорослих, уміють любити й прощати широко, без оглядки, уміють безкорисливо жертвувати, поступатися своїми інтересами задля інших близьких їм людей. Саме віру в дитину, в чистоту дитячої душі К. Малицька вважала провідним принципом виховання. За її глибоким переконанням, виховати – означає навчити дитину бути самою собою, допомогти їй зрозуміти, що вона, хоча й маленька, однак також особистість, має не лише права, а й обов'язки і повинна нести відповідальність за свої вчинки.

Великий дитинолюб, знавець дитячої душі, К. Малицька глибоко переймалася проблемами виховання й освіти, писала для дітей і про дітей. Вона пристрасно відстоювала право на радісне дитинство, доводила потребу духовного виховання дитини як у навчальному, так і в позанавчальному середовищі. Вчительку глибоко хвилювали дитячі думки, мрії, відчуття, переживання. З-під пера Костянтини Малицької вийшли дві книги дитячих новел – «Малі герої» (1899 р., перевидано в 1906 р.) [3], «З трагедії диточих душ» [4]; новела-медитація «Пісні», збірки публіцистичних нарисів «Мами», дидактично-природничих оповідань «І звірята співпрацюють», а також алегоричних біблійних оповідок «Гарфа Лейлі (Легенди про Христа)». В основу структури її книг покладено принцип єдності. Так, розвиваючи певну тему, вона підбирає новели, оповідання, які б найглибше розкривали обрану тематику, послідовно поглиблює не так сюжети, як розкриття внутрішнього світу дійових осіб.

Також відзначимо багатство жанрово-нарративних форм – оповідання, нариси та образки з натури, психологічні новели. За твердженням І. Денисюка, у кінці XIX – на початку XX століття «чітко проявляється тенденція до убагачення новелістичних структур, наслідком якої була новелістична концентрація і розкутість у природі жанру» [1, с.96]. К. Малицьку найбільше цікавив процес становлення молодого особистості, тому саме це стає предметом вивчення й художнього зображення.

Перші твори К. Малицької надрукував журнал «Дзвінок» у 1896 році («Христос воскрес!», «Дарунок з ярмарку», «Гроза», «Новий товариш»). Тут зазначимо, що згодом вона очолила редакцію журналу. Педагог ретельно працювала над покращенням структури журналу, підбором творів для друку. Трудилася старанно й невтомно, як, зрештою, і на всіх інших поприщах. Своєю популярністю серед найменших читачів «Дзвінок» особливо завдячує К. Малицькій.

Вже у цих ранніх роботах простежується неабияка увага вчительки до моральних пошуків юних особистостей, бажання допомогти їм на шляху до себе, підтримати у непростих ситуаціях. М. Якубовська у її творчості побачила віддзеркалення загальної тенденції розвитку літератури, коли на зміну розміреній плавній оповіді старого прозового епосу приходять експресивні форми викладу в жанрах драматичної зарисовки, шкідли, образка і т.п. За характером індивідуального стилю науковець відносить К. Малицьку до літератури психологічної школи [5].

Новели К. Малицької мимоволі викликають аналогії з оповіданнями майстрів прози С. Васильченка, М. Коцюбинського, В. Стефаника. Як і В. Винниченко, письменниця акцентує свою увагу, у першу чергу, на дитячій душі, дитячих переживаннях. Так, вона зображає своїх героїв у час найважчих життєвих випробувань, що дозволяє розкрити особливості їхнього внутрішнього життєвого світу, їхньої душі. Часто діти демонструють сильний характер, неабияку силу духу, стійкість моральних переконань, подаючи цим приклад дорослим. Дитячі героїські вчинки часто викристалізуються зі складної внутрішньої боротьби. Дітям доводиться боротися з найважчим ворогом – із самим собою, демонструючи при цьому неабияку самопожертву. Наприклад, задля подруги школярка Надя, яка увесь рік мріяла про відпочинок під час канікул, приймає рішення поїхати з нею в село (новела «Задля товаришки»). Дитина, що боїться насмішок товаришів, прудких коней та інших звичних для сільських дітей явищ, стає рятівником для свого друга (новела «Боягуз»). Таким чином, К. Малицька стверджує: героєм може стати кожна дитина, навіть найслабша, тому що для цього потрібна не стільки фізична сила, як духовна, міць характеру. Герої вищезазначених новел та інших («Збунтована шістька», «Найменший», «В обороні слабшого», «Урятувала») – звичайні сільські діти, часто слабші фізично за своїх однолітків, однак у екстремальних ситуаціях приймають важливі рішення, рятуючи друзів, сім'ю, жертвуючи своїми бажаннями, звичками тощо. Для читачів ці новели мали неабияке значення, так як дозволяли ототожнювати себе з персонажами К. Малицької – звичайними дітьми, однак

неабиякої душевної чистоти й сили волі, характеру.

Зазначимо, що письменниця не «ганяється» за надзвичайними, якимись ефектними подіями. Зазвичай у сюжетах вона використовує сценки, образки зі щоденного сільського життя, так як її хвилює не стільки розвиток сюжету, скільки сприйняття його дитячою душею. Відмовляється вона і від ретельного опису біографії персонажів, однак зі змісту твору читач дізнається про них усе.

Усі новели з книги «Малі герої» за способом зображення внутрішнього світу персонажів М. Якубовська умовно поділяє на дві групи [5]. Так, до першої групи нею віднесено твори, в яких конфлікт проходить через душу героя, у процесі оповіді персонаж переживає еволюцію свого становлення, нерідко боротьбу самого з собою. У процесі виховних впливів дійова особа набуває певних позитивних якостей, які в сукупності й визначатимуть у майбутньому характер персонажа. Наступна група новел – це твори, в яких духовний світ героя поданий статично. За певних обставин проявляються нові, досі незнані якості персонажа, його справжня сутність. Однак у новелах обох груп екстремальні ситуації дозволяють проявитися невідомим сторонам дитячої душі, як-от у випадку з персонажем новели «Боягуз», який, ризикуючи життям, рятує товариша. Герой новели «Порохівня» приймає рішення зізнатися у своїй провині, хоча знає, що за це його чекає арешт чи навіть і тюрма. Однак Юрко не хоче, щоби через нього постраждала невинна людина і в громади забрали пасовище. К. Малицька описує драматичний момент внутрішньої боротьби Юрка, показує, як важко далось йому це рішення, однак воно було правильним і виросло з перемоги над самим собою. Така розмаїтість типів внутрішніх і зовнішніх конфліктів дозволила К. Малицькій глибоке проникнути в дитячу душу, розкрити процес духовного становлення й зростання своїх персонажів.

Яскравим свідченням того, що зло породжує зло, і тільки добро здатне викликати добро у відповідь, є сюжет новели «Мість». Дівчинка Люся зумисне розпустила панчошу, яку зв'язала її подруга Зоня. Першою реакцією Зоні було бажання помсти. Однак їй стає жаль подруги, і вона віддає в'язання, яке загубила Люся. Нелегко було Зоні відповісти на зло добром. Однак такий вчинок вивисує її, духовно підносить. Та й у серці подруги поселилося каяття і наступного разу вона добре подумає, перш ніж зробити комусь боляче. Таким чином, письменниця утверджує одвічні християнські цінності: не роби кривди іншому, на зло відповідай добром. Після шкоди, що вчинила подрузі, Люся зразу ж була покарана – загубила своє в'язання. Ми за свої вчинки матимемо чи нагороду, чи покарання, тому, стверджує К. Малицька, слід жити за Божими заповідями. Зоня, віддавши загублену річ, зробила добро не лише для подруги. Цим вчинком вона збагатилася й свою душу, утвердилася у моральності, у добрих намірах, а це гартуватиме її для праведного християнського життя.

Внутрішній конфлікт переживає і Нуля, головна героїня новели «Задля рідного слова». Дитинство дівчинки провела в достатку, її ніжили, пестили, потурали дитячим забажанкам, і от прийшла пора їхати на навчання. Нуля з острахом думає про розлуку з домом, її лякає перспектива жити самотійно у Львові, не вабить навчання. Поворотним пунктом стало для Нулі свято рідної мови. Емоційне піднесення, що запанувало в залі після прочитаного нею вірша «Мово рідна», атмосфера патріотизму, що панувала в залі, спонукають дівчинку прийняти важливе для неї рішення. Нуля усвідомлює, що вчитися їй просто необхідно задля свого народу, своєї мови, всього, що рідне для неї. Навчання – велика праця, воно вимагає часу, зусиль, відмови від легкого дотеперішнього життя. Однак лише самовіддана праця може вивести український народ до кращого життя. Тому Нуля приймає важливе рішення: «Я радо поїду до Львова і буду вчитися много і пильно своїй рідній мові, щоб не глумилися з нас вороги. Я не хочу бути як доси – плаксивою розпещеною Нулею. Я хочу бути розумною Русинкою, хочу працювати» [3, с.10].

Отже, Нуля, як і Зоня з новели «Мість», пройшла шлях саморозвитку, духовного очищення, піднесення. Описані письменницею події, безперечно, важливі, однак вони виступають допоміжною художньою деталлю, основна увага читача зосереджується на внутрішніх переживаннях персонажів, їхніх душевних пошуках.

У новелах другої групи, як уже зазначалося, персонажі зображені статично. Крім уже згадуваних нами новел «Боягуз» і «Порохівня», детальніше зупинимось на сюжеті новели «Китичка фіалок». Маленька учениця Ксеня щодня видряпується на вершину скелі, щоби нарвати для улюбленої вчительки букетик фіалок, які вона дуже любить. Саме в цьому небезпечному місці росли найзапашніші, найбільші квіти. Причому на цю небезпечну мандрівку Ксеня зважується цілком безкорисливо, не прагнучи ніякої винагороди, ще й боязко ховає під фартушок подрапані рученята, коли вчителька, не знаючи причини, сварить

дівчинку за спізнання на урок. Замість очікуваного обурення чи оправдання Ксеня поринає у спогади про недавні події, коли вчителька відвідувала її, хвору, вдома. Ці щемні згадки заглишують і докори вчительки, і біль від недавніх подрапин. Внутрішній монолог Ксені стає композиційним стрижнем новели.

К. Малицька була незрівнянним, прекрасним педагогом. Педагогічна праця вможлилювала їй використовувати глибокі знання, вроджений талант словесника, тонке сприйняття явищ навколишньої дійсності. «Наука мов і літератури, – писав у 1912 році Я. Ярема, – відіграє важливу роль у розвитку здібностей, а навіть може робити це в більшій мірі, як реальні предмети, бо тут пізнаємо саму людину, людське життя і численні пружини подій у світі,

тут учень учиться розуміти механізм людської душі, тут убагороджуються його почування і воля» [6, с.17]. Саме тому вчителька вдало поєднує викладацьку діяльність із поетичною та прозовою творчістю. Адже герої її книг – діти, з яким щоденно стикалася на уроках, з якими спілкувалася, яким віддавала свої серце й душу.

Вищенаведене дозволяє зробити висновок, що новели К. Малицької відзначаються розумінням дитячої душі, дитячих переживань, глибиною проникнення в психологію юних героїв, багатством і красою мови. Характерною тенденцією письменниці є намагання зрозуміти внутрішні причини вчинків персонажів, прагнення поглянути на світ їхніми очима, перенесення конфлікту у внутрішній світ героя.

Література та джерела

1. Денисюк І. Жанрові проблеми новелістики // Розвиток жанрів в українській літературі кінця XIX – початку XX століття. – К., 1986. – С.6-49
2. К. М. Не зламують // Дзвінок. – 1907. – Ч.2. – С.47-49, Ч.3. – С.54-56
3. Малицька К. Малі герої. – Львів, 1906. – 94с
4. Малицька К. З трагедії діточих душ. – Васьківці, 1905.
5. Якубовська М. Життєвий і творчий шлях Костянтини Малицької. – Львів: Основа, 1995. – 123с
6. Ярема Я. На педагогічні теми // Наша школа. – 1912. – Кн. 6. – С.12-18

Автор статті розглядає історію творчої діяльності педагога, письменниці Костянтини Малицької, а також отображення внутрішнього мира ребенка в ее новеллах.

The author of the article has considered the history of creative activity of a pedagogue, writer Kostyantyny Malytskoyi, as well as reflection of inner world of a child in her works.

ОПІКУНСЬКО-ВИХОВНА ФУНКЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ НАУКОВОГО ДОРОБКУ Б. СТУПАРИКА

Борис У.,

м.Івано-Франківськ

Трансформація суспільного устрою в Україні, прагнення інтегрування в європейський культурний та економічний простір вимагають кардинальних змін в суспільному житті, зокрема освіти та вихованні молоді. В нашій країні це забезпечується змінами у законодавстві та формуванням нового погляду суспільства на освітньо-виховний процес. У таких умовах зростає роль опіки над дітьми і молоддю, яка здійснюється державою та громадськими організаціями.

У Декларації прав дитини записано, що дитині повинні бути забезпечені соціальний захист і надані можливості та відповідні умови нормальним шляхом і в умовах свободи й достоїнств розвиватися фізично, розумово, морально та духовно. Саме тому одним із головних завдань при формуванні стратегії розвитку нашої держави є захист людини, особливо в її дитячі роки, коли відбувається становлення особистості, засвоєння національних та загальнолюдських цінностей і коли навіть тимчасові нестатки й помилки дорослих здатні заподіяти шкоду і деформувати її розвиток.

Опікунська діяльність за своєю суттю входить до складу соціальної педагогіки. Однак в останні роки опіка стає предметом окремої галузі педагогіки – опікунської педагогіки, яка у ряді країн уже виділилася у самостійний предмет, сферу науково-педагогічних досліджень та спеціальної діяльності.

У тлумачному словнику «опіка» трактується як «постійний нагляд за чийми-небудь діями, вчинками» [2]. У педагогічних джерелах «опіка», з одного боку, умови, а з другого – дії, спрямовані на дітей і молодь. Поєднуючи їх, «опіка – це сукупність умов, що сприяють розвитку дітей і молоді, а також сукупність зусиль, обов'язків і дій, здійснюваних для того, щоб зробити ці умови оптимальними, використати їх доцільно для щонайповнішого розвитку дітей і молоді» [4].

Значний внесок у розробку даної проблеми здійснено зарубіжними (С.Бадора, Г.Гаєвська, К.Мажец, Я.Рачковська, Б.Чередицька та ін.) та вітчизняними науковцями (Є.Коваленко, Н.Лисенко, Т.Завгородня та ін.), які виходять із положення, що опікою повинні бути охоплені всі діти і молодь. Саме тому, Богдан Ступарик наполягав, що у сучасних умовах розвитку держави опікунсько-виховна функція має бути основною для навчальних закладів усіх рівнів акредитації.

Проблема опіки є показником суспільних, економічних явищ та ступеня розвитку даної історичної епохи. Історія виховання показала, що цей процес формувався разом із виховними й культурними моделями в різні періоди людського розвитку. У свою чергу держава, опираючись на силу своїх законів, повинна забезпечувати різноманітні форми догляду

за дитиною, які можуть включати: передачу на виховання, усиновлення або направлення (в крайньому випадку) дитини до відповідних установ для утримання.

У Законі України «Про охорону дитинства» (2001), у «Положенні про прийомну сім'ю», «Положенні про дитячий будинок сімейного типу» юридично закріплено інститут приймних сімей та дитячих будинків сімейного типу [Права дитини]. Розвиток мережі таких соціальних інститутів вимагає перш за все вирішення кадрових питань, зокрема вчителів. Адже діти, які виховуються в прийомних сім'ях та дитячих будинках сімейного типу, навчаються в загальноосвітніх навчальних закладах, і школа повинна тісно співпрацювати з відповідними сім'ями, враховувати особливості виховання та навчання цих учнів. Однак опіку не можна отожднювати з вихованням.

Батьки, які здійснюють опіку над дитиною, мають турбуватися не тільки про забезпечення її матеріальними засобами, а й навчити раціонального й культурного їх використання. А вихователь, здійснюючи опіку, повинен не тільки забезпечувати окреслені умови (для гри, відпочинку тощо), а й привчати їх до безпечних, культурних, технічних та ощадливих засад користування ігровими засобами (інструментами, м'ячем та ін.). Вчитель повинен мати на увазі опіку над дитиною, тобто враховувати деякі індивідуальні та колективні потреби своїх вихованців (дбати про забезпечення безпеки, надлишкові нервові напруження та ін.).

Таким чином, школа повинна забезпечувати опіку всім учням, допомагати реалізовувати їхні потреби, створювати відповідні умови для навчання й відпочинку, піклуватися про безпеку й добре самопочуття. Тобто мова йде саме про опікунсько-виховну діяльність школи, до якої належать: 1) створення в школі і середовищі оптимальних умов для розвитку учнів; 2) забезпечення біологічних, психічних і суспільних потреб; 3) збагачення потреб шляхом розвитку інтересів і зацікавлень; 4) створення учням можливостей індивідуального розвитку відповідно до їх можливостей; 5) здійснення колекційної та вирівнювальної діяльності; 6) допомога учням у виборі певної системи цінностей та у формуванні себе і знаходження в реальних умовах життя власного шляху до ідеалу повноцінної людини; 7) підготовка до проведення вільного часу – організація різних форм раціонального використання [1, 102].

У цьому сенсі Богдан Михайлович Ступарик виділяє кілька аспектів удосконалення опікунсько-виховних завдань школи:

- стан шкільних приміщень (значна їх частина не відповідає

- санітарно-гігієнічним нормам, відсутні їдальні, бібліотеки, спортивні зали та майданчики, місця для відпочинку й позакласної роботи);
- формування в учнів здорового способу життя (піклування про фізичний розвиток дітей, систематичне провітрювання приміщень, перебування дітей на свіжому повітрі, проведення туристичних походів, екскурсій, боротьба з негативними явищами: паління, токсикоманія, наркоманія тощо);
 - реалізація психічних потреб учнів (безпека, доброзичливість, успіх, визнання, розуміння, увага, підтримка, можливості самореалізації та пізнавальних потреб);
 - система вивчення учнів (відомості про сімейне середовище дитини, стан її здоров'я, зацікавлення та інтереси, формальні й неформальні групи, в які вона входить) [1, с.104-105].

Виходячи з даних позицій, необхідно відійти від тієї позиції, яка утвердилася в освітянському середовищі, що головним показником успіху дитини є найвищі оцінки за навчання, адже навчальні можливості дітей різні. При цьому важливо, щоб були створені можливості для реалізації потреб особистості в інших сферах діяльності: в гуртках, клубах, спортивних секціях, громадській діяльності школи (класу), що веде до встановлення тісного співробітництва школи з громадськими та молодіжними організаціями, позашкільними установами, виховними осередками. А це, в свою чергу, вимагає ініціативи батьків, їх організації щодо поліпшення умов реалізації потреб своїх дітей.

Як засвідчують дослідження Богдана Ступарика, батьки у цій ділянці можуть зробити дуже багато:

- проведення систематичних конференцій для батьків, на яких обговорюються питання виховання молоді,

поведінки в школі і поза нею, взаємини між школою і сім'єю, співпраця між ними;

- організація «Батьківського Круга» – мета: позашкільна опіка над молоддю та допомога у її фізичному й моральному вихованні, зміцнення зв'язку школи з сім'єю тощо;
- започаткування класового патронату – завдання: підтримувати міцний, безпосередній зв'язок батьків і домашніх виховників з учнями класу, відтак співпраця з шкільними виховниками, повна «картина» навчальних і виховних досягнень [1, с.108].

Водночас велике значення в опікунсько-виховній діяльності належить активності самих учнів. Тому педагогам необхідно використовувати свою майстерність для включення дітей в життя школи і середовища, добиватися, щоб кожний вихованець став активним його учасником. Варто дбати й про формування в учнів опікунської позиції щодо однолітків, молодших дітей, хворих, людей похилого віку, інвалідів, учасників війни і визвольних змагань, які потребують допомоги. Така позиція учнів вплине на формування віри у власні сили і цінність, навчить вартісного стилю життя.

Крім того, у поліпшенні опікунсько-виховної діяльності загальноосвітніх закладів відіграють освітні або шкільні ради, які можна створити при громадських доброчинних організаціях для координації діяльності всіх зацікавлених у цій справі інституцій. Вимагає кардинальних змін на сучасному етапі в контексті досліджуваної проблеми і діяльність засобів масової інформації, які спрямовують потік інформації про акти насилля, жорстокості, розпусти тощо, що негативно впливає на утвердження морально-етичних цінностей та формування особистості майбутніх громадян.

Таким чином, тільки комплексне вирішення проблеми опіки дітей і молоді зможе дати належний ефект у цій важливій ділянці суспільного життя.

Література та джерела

1. Завгородня Т.К., Лисенко Н.В., Мажец Д.-К., Ступарик Б.М. Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою: монографія / Заг. Редакція Б.М.Ступарика. – Івано-Франківськ-Ужгород: «Мистецька лінія», 2002. – 151с
2. Новий тлумачний словник української мови. – Т.4. – К.: Аконті, 2000. – С.707
3. Права дитини: Матеріали II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти / Упорядники: В. Романенко, В. Туташинський, Д. Коник. – К., 2001. – С.24
4. Pedagogika opiekuńcza. – Warszawa, 1977. – S.21

В статье рассматривается вопрос опекунско-воспитательной функции Украины в контексте научных взглядов Б.М.Ступарика; направления, деятельность родителей, учителей, воспитателей, общественных и молодежных организаций по улучшению исследуемой проблемы.

The author of the article has considered the issues of care–educational function of Ukraine in the context of scientific points of view of B.Stuparyk. The directions, activities of parents, teachers, educators, public and youth organizations on the improvement of the problem researched have been disclosed.

РОЛЬ СЕКСУАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДЛЯ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ВІКТИМНОЇ ТА ЗЛОЧИННОЇ ПОВЕДІНКИ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ

Вовканич М.,
м.Ужгород

Соціально-правовий захист дитинства є одним з основних показників рівня розвитку суспільства, його цивілізованості і перспективності [1; 2; 3].

В останні роки в різних країнах спостерігається тенденція зміщення розвитку законодавчої політики і право-прикладної практики від загального виділення жертв насилля до жертв сексуального зґвалтування, насилля в сім'ї, насилля в ставленні до дітей, жінок.

Результатами сексуальних злочинів являються негативні зміни в психіці жертв зґвалтування, виникнення у них психічних та соматичних захворювань, поява схильності до асоціальних вчинків і до злочинних актів. Тому вирішення проблеми зґвалтування неповнолітніх потребує багаторівневого, комплексного підходу, починаючи зі створення спеціальних державних програм, вивчення й аналізу позицій з декількох наук та закінчуючи розробкою методів і сучасних технологій в роботі соціально-психологічних, педагогічних та юридичних працівників [3].

Зростаючий потік наукових праць, присвячених різним аспектам цієї проблеми, свідчить про її актуальність і розуміння дослідниками необхідності її вирішення. Але водночас багато важливих питань залишаються не з'ясованими.

Кожне цивілізоване суспільство повинно забезпечити

безпеку своїм громадянам, а також визначити першочерговим завданням захист дітей і підлітків від різних негативних проявів сучасного життя, тому що неповнолітні завжди є найменш захищеними.

Злочини, які порушують статеву недоторканність та нормальний статевий розвиток дитини і підлітка, особливо небезпечні. Ця небезпека зростає тому, що неповнолітні, а особливо малолітні, беззахисні проти статевого посягання. Вони можуть, навіть, не розуміти значення вчинюваних з ними дій [1; 3]. Тому особливо важливо охороняти права неповнолітніх, які потерпають від сексуального насильства.

Кримінальні кодекси зарубіжних країн у ряді статей беруть під спеціальну охорону статеву недоторканність неповнолітніх, що відповідає міжнародній Конвенції про права дитини. [4; 5; 6; 7; 8]. У кримінальних кодексах захист неповнолітніх і малолітніх від статевих злочинів та сексуальної експлуатації проводиться всебічно, ґрунтовно і у належному обсязі, торкаючись всіх аспектів цієї проблеми. Позитивним є те, що у зарубіжному законодавстві вирішено питання про кримінальну відповідальність батьків та осіб, що їх замінюють, чи тих, які безпосередньо займаються вихованням дітей, за жорстоке поводження та статеве насильство над ними. На жаль, такі норми не знайшли відображення у Кримінальному кодексі України.

Особливо слід звернути увагу на підвищення кримінальної відповідальності за вчинення статевих злочинів проти неповнолітніх і малолітніх у сім'ях та з боку тих, хто зобов'язаний їх виховувати.

Слід мати на увазі, що статевим злочинам властива висока латентність, тому зареєстровані випадки цієї категорії не відображають реальної картини: фактично їх набагато більше.

Захист прав та законних інтересів неповнолітніх, їх честі і гідності, сприятимуть нормальному фізичному та моральному їх розвитку.

Підвищення кримінальної відповідальності батьків і осіб, що їх замінюють, а також вихователів стане конкретним засобом захисту дітей до 18 років і у деякій мірі профілактикою статевих злочинів проти неповнолітніх.

До мало досліджених питань належать такі питання як взаємозв'язок між індивідуально-особистісними якостями особи і потенційною можливістю її стати жертвою зґвалтування.

Умови виховання неповнолітніх від 14 до 18 років, їхні взаємовідносини з батьками та однолітками впливають на рівень їх віктимності [3; 17]. Встановлено, що діти, які живуть в сім'ях з низькою культурою, рівнем матеріального достатку та освіти батьків мають занижену самооцінку і при цьому у них високий рівень віктимності. [9; 10] Однак дівчата, які живуть в сім'ях з гарним матеріальним достатком та освітою батьків мають завищену самооцінку і теж достатньо високий рівень віктимності.

Індивідуально-психологічні фактори впливають на формування віктимності. До них належать ціннісні орієнтації, комунікативна, мотиваційна та емоційно-вольова сфера і Я-концепція. Чим вищий рівень віктимності, тим в більшій мірі згадані психологічні фактори відрізняються від контрольних показників.

Проблема віктимності неповнолітніх жертв зґвалтування тільки починає розроблятися. Переважна більшість авторів вважають: чим вище рівень віктимності неповнолітніх, тим більше ймовірність того, що вони можуть стати жертвою сексуального насильства. Однак у більшості досліджень рівень віктимності визначається вже у жертв зґвалтування, тобто після здійснення злочину, який сильно травмує психіку. Тому, якщо вважати, що потенційні жертви мають високу віктимність, то їм потрібно визначати до скоєння злочину, а не після нього. Причому, для реалізації такого підходу необхідно підібрати й апробувати такі методи дослідження, які дозволили б визначити параметри, що змінюються в результаті злочину в найменшій мірі.

Ми проводили дослідження за методикою «Підлітки про батьків» також уже зі жертвами сексуального насильства, які проживають у матеріально важких умовах та однією дівчиною із заможної родини. У всіх випадках за шкалами директивності, автономності, непослідовності і ворожості у ставленні до батьків цих осіб можна вважати з високим рівнем віктимності. При використанні методики «Діагностика особистості» тривожності» також виявлений високий загальний рівень тривожності, а це також показник високого рівня віктимності особи.

Крім названих методів для визначення віктимності можна також використовувати шкалу мотивації школярів, FPI, діагностику Я-концепції, опитувальник 16 PF Кетела.

До них відносяться умови в родині підлітка: неповна родина, низький матеріальний рівень життя, нервозність, брутальність, непристойність, ворожість, автономність і непослідовність батьків у відносинах з дітьми – це основні фактори, які деформують соціалізацію неповнолітніх та збільшують ступінь віктимізації особистості.

До складу зґвалтованих неповнолітніх (за даними літератури) з високим рівнем віктимності входять особи, які живуть у заможних родинах та високим рівнем освіти батьків. При цьому, за оцінками підлітків і за результатами бесід з ними, встановлено, що в цих родинах батьки дуже мало уваги приділяють вихованню дітей: у них низький позитивний інтерес до їх життя, до кола спілкування, до захоплень. Автономність і директивність батьків спричиняє відсутність психологічного контакту і рідкий прояв щирої любові до дітей. При цьому, чим гірше рівень виховання в родині, тим у більшій степені у дітей виявляється дратівливість, тривожність, депресивність, тим більше сформована соціальна боязкість і залежність від обставин.

Тому аналіз сімейної атмосфери, виховання неповнолітніх – це один з основних факторів і умов об'єктивного визначення віктимності їх поведінки.

До психологічних факторів, що впливають на формування і прояв віктимності у неповнолітніх, відносяться: ціннісні орієнтації, комунікативна, мотиваційна й емоційно-вольова сфера, Я-концепція.

Ціннісні орієнтації потерпілих від насильств неповнолітніх деформовані в порівнянні зі своїми однолітками [11; 15]. Жертви зґвалтування орієнтовані на одержання «гострих»

відчуттів, на малу потребу в пізнанні і навчанні, у творчості; основними цінностями для них є: погоня за задоволеннями, новими емоціями, враженнями, бажання подобатися; для них характерно сексуально орієнтована поведінка, тому що одна з найважливіших потреб у цих осіб – це взаємини з представниками протилежної статі, до яких виявляється підвищений інтерес.

Для 14-15-літніх потерпілих властиве переживання «шкільної нудьги» або негативне відношення до навчання.

Поведінка дівчат із завищеною самооцінкою характеризується зухвалим стилем спілкування і зовнішності, демонстрацією своїх переваг, краси – вони мімікою і поглядом запрошують до спілкування, схильні до авантюризмів.

Дівчата із заниженою самооцінкою («залежні») мають високу підозрілість, прагнення до домінування, як способу особистісного захисту, лабільність настрою, складність контролю над своїми емоціями, високий рівень депресивності і тривожності, проблематичність в спілкуванні з оточуючими.

Особливості їхньої віктимної поведінки виявляються у невпевненості в собі і своїх діях, в агресивності, у боязкості і беззахисності. Саме їх підпорядкованість, конформність в кримінальній ситуації при наявності «тиску» на них ґвалтівника приводять до відсутності опору і до здійснення сексуального злочину.

Такі дані ми отримали, досліджуючи жертв насильства за допомогою методики 16- факторного аналізу Кетела.

Надмірно занижена чи завищена самооцінка є прогностичним фактором у визначенні ступеня віктимності потенційної жертви зґвалтування.

Спеціальні психолого-правові програми могли б використовуватися в навчально-виховних закладах для превентивної роботи з батьками та неповнолітніми, які складають групи ризику: потенційними ґвалтівниками і потенційними жертвами зґвалтування.

Роботу потрібно проводити, враховуючи вікову періодизацію психо-сексуального розвитку дитини, котра вперше була запропонована З Фрейдом.

Окрім того, сучасні дослідники виділяють наступні типи виховання:

1. секс – це приманка, для того щоб оволодіти протилежною статтю (маніпуляційний підхід);
2. секс – кара, негативне, його треба боятися і уникати (викривлений підхід, де не останню роль відіграють релігійні погляди);
3. секс – інженерний підхід (сучасний підхід сексуальної індустрії);
4. секс – щось заборонене, ним можуть займатися тільки вибрані дорослі («запретний плод сладок»);
5. секс – романтичне поклоніння, дар янголів;
6. секс – батьки вважають секс занадто інтимним (секс – теплі, взаємні відчуття), щоб говорити про нього.

На сучасному етапі вважають, що в сексуальному коханні не має нічого непристойного. Але все ж сексуальні лайки, вербальний інтерес до сексу без врахування інтимної ситуації, порнографію розглядають як підвищений (патологічний) прояв сексуальності.

В сексології розділяють статеву ідентифікацію, сексуальну ідентифікацію, гендерну самосвідомість.

Коли говорять про статеву ідентифікацію, то в першу чергу звертають увагу на біологічні і фізіологічні особливості статі, наскільки людина усвідомлює свої біологічні відмінності, як стать [12; 13; 14]. Статева ідентифікація формується у дитини в віці 3 – х років. Як правило 2 – х річна дитина не може вирізнити із оточуючих хлопчика чи дівчинку. 4 – х річна дитина це робить вже чітко. І відомо, що діти від 3 – 4 років цікавляться своїми гені талями, щоб зрозуміти ці відмінності.

Сексуальна ідентифікація – під цим поняттям розуміють сексуально – еротичні особливості поведінки людини, яка базується на статево-мускульній інстинкті. Сексуальна ідентифікація формується у підлітків з 13 до 16 років і це пов'язано з різким розвитком статево – гормональної функції, які, можливо, і стають поштовхом для формування сексуально – еротичної поведінки. В цей період підлітки починають закохуватися з подальшим бажанням тілесного кохання. В цей період починається формуватися сексуально – еротична поведінка [16]. Це може бути платонічне кохання з романтичною поведінкою – з'являються перші вірші, фантазії, мрії, подарунки. Підлітки вчаться гальмувати прояв своїх ніжних почуттів, переносити їх соціально безпечні сфери [13; 14]. Але іноді гальмування проявляється у вигляді агресії чи іншої асоціальної поведінки.

Сексуально – еротична поведінка формується в залежності від того, яку модель поведінки спостерігає підліток в сім'ї чи оточенні [16].

Дослідники показали, що гальмування сексуальності призводить до агресії.

Сильна сексуальна збудливість спричиняє агресивність вважав Фрейд. Він також стверджував, що агресія – це

наслідок сексуальної фрустрації.

Алкоголь, наркотики і соціальна фрустрація. можуть підсилювати агресію.

Провокує агресію і масова культура та засоби масової інформації.

Часто при спогляданні сексуального насилля виникає сексуальне збудження у здорових хлопчиків та чоловіків. Це показали дослідження зарубіжних вчених [17]. При сексуальному збудженні підвищується рівень тестостерону, при сексуальному збудженні – також. Тому ці два процеси взаємно потенціюють один одного.

Психологічну основу профілактики віктимності неповнолітніх жертв сексуальних злочинів складають

встановлення соціально-психологічних факторів віктимності їхньої поведінки і психолого-правових наслідків зґвалтування. Правові основи боротьби із сексуальними злочинами повинні базуватися на знанні неповнолітніми головних положень діючого законодавства, усвідомленості необхідності виконувати юридичні вимоги, а при здійсненні злочину – знати, коли і як правильно заявити в правоохоронні органи про те, що трапилось.

Таким чином, знання про психологічні особливості сексуальності підлітків, етапів та закономірностей її формування, правові аспекти сексуального життя дозволяють попередити і віктимну поведінку жертв насилля, і делінквентну поведінку злочинців.

Література та джерела

1. Про соціальну роботу з дітьми та молоддю. Закон України // Відомості Верховної Ради України. – 2001. – № 42. – 213с
2. Про свободу совісті та релігійні організації, стаття 1. Право на свободу совісті. Закон України // Відомості Верховної Ради України. – 1991. – № 25. – 283с
3. Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. // Відомості Верховної Ради України. – 2005. – № 6. – 147с
4. Уголовный кодекс Азербайджанской Республики / Науч. ред. И.М.Рагимова. – С-Пб., 2001. – 325с
5. Уголовный кодекс Австрии. – М., 2001. – 133с
6. Уголовный кодекс Китайской Народной Республики / Отв. ред. Р.М.Асланов. – С-Пб., 2001. – 303с.
7. Уголовный кодекс ФРГ. – М., 2000. – 208с
8. Уголовный кодекс Республики Болгария / Науч. ред. А.И.Лукашов. – С-Пб., 2001. – 298с
9. Воронова Ю.В. Состояния и свойства личности несовершеннолетних жертв изнасилования // Вісник Харківського університету. – Харків, 2003. – № 599. – С.75-78
10. Горбачева С.П. О декомпенсациях и рецидивах сексуальных нарушений у женщин при неврозах. Неврология и психиатрия. – К, 1978. Вип.7.
11. Каган В.Е. Аутизм у детей – Л., 1981.
12. Карпенко З.С. Психотехніка у вихованні дитини. – К.: НПЦ, 1996.
13. Малахов Б.Б. Профилактика и терапия невротических сексуальных расстройств Труды Ленинградского психоневр института. Мед бібліотека 65. – 1976. – т.78. – С.32, С.36
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 1999.
15. Психологическая реабилитация детей и подростков / Под. ред. И.А.Дубровиной. – Калуга, 1994. – С.227
16. Тарнавский Е.Е. Психогигиена // Воспитание школьников. – М., 1991.
17. Челурных Е.Е. Новая модель организации работы органов местного самоуправления по опеке и попечительству над детьми. – Спб.-М., 2001. – 120с

Тема научных исследований сексуальной преступности на Украине являются малоизученной. Особенно это касается преступлений, жертвами которых становятся дети. К сожалению, мы наблюдаем рост подростковой преступности, агрессивности. Мы считаем, что правильное сексуальное воспитание детей может иметь значительное превентивное влияние на эти явления.

The author of the article considers the topical theme of teenage criminality. We observe the growth of teenage criminality, aggression and the crimes, in which victims are the children. Unfortunately, we speak about the sexual criminality, where children were victims. The theme of victim behaviour of teenagers, a role of sexual education in the prevention of sexual violence has been a little investigated.

ВПЛИВ СТИЛІВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА РОЗВИТОК АГРЕСІЇ ПІДЛІТКІВ

**Гайдамашко І.,
м. Тернопіль**

Проблема агресивності особистості є однією найактуальніших у зв'язку із зростанням насильства, жорстокості і злочинності у суспільстві. Все частішими стають прояви агресії у підлітків. Саме тому дана проблема викликає підвищений інтерес фахівців.

У соціально-педагогічній та психологічній літературі на необхідність вивчення агресії звертали увагу відомі вітчизняні та зарубіжні науковці – Л. Берковіч, А. Басс, Е. Фромм, Р. Берон, Р. Уолтерс, А. Бандура, В. Христенко та інші. Аналіз теоретичних джерел дає підстави для висновку, що агресія трактується як форма поведінки, що спрямована на заподіяння фізичної або психологічної шкоди [2, с. 24].

Науковцями (Ардрі Р., Бандура А., Берковіч Л., Берон Р., Доллард Дж., Зільманн Д., Ломброзо Ч., Лоренц К., Міллер Н., Річардсон Д., Фрейд З.) висувалися різні погляди відносно причин виникнення агресії, її природи і факторів, які впливають на її прояви. Аналіз літератури з проблеми дослідження свідчить, що при всій різноманітності суперечливих теоретичних обґрунтувань, більшість з них відповідає одній з чотирьох теорій походження: агресія як інстинктивна поведінка; агресія як прояв спонукання; когнітивні моделі агресивної поведінки; агресія як набута соціальна поведінка.

Так, теорія соціального научіння (А. Бандура) розглядає агресію як соціальну поведінку, яка включає в себе дії, «за якими стоять складні навички, які потребують різностороннього научіння» [3, с.49]. Соціальне научіння передбачає прояви агресії за певних соціальних умов, які

сприяють виникненню подібної поведінки. При цьому, зміна умов сприяє попередженню або послабленню агресії. Таким чином, відповідно до даної теорії, вибір підлітком агресивних або неагресивних моделей поведінки залежить від процесу соціалізації.

Одним із головних інститутів соціалізації є сім'я. Саме в лоні сім'ї дитина проходить первинну соціалізацію. На прикладі взаємовідносин між членами сім'ї вона вчиться взаємодіяти з іншими людьми, навчається поведінці і формам взаємовідносин, які зберігаються в неї у підлітковому періоді і в зрілі роки. Реакції батьків на неправильну поведінку підлітка, характер відносин між батьками і дітьми, рівень сімейної гармонії або дисгармонії, характер відносин з рідними братами або сестрами – ось фактори, які можуть визначати агресивну поведінку дитини в сім'ї і поза нею, а також впливати на її відносини в зрілі роки [3, с. 93].

Як зазначає А. Реан, яскраво виражене прагнення до самостійності, властиве підлітковому віку, не завжди знаходить розуміння і адекватне прийняття дорослими. Підліток вже не задоволений пасивною роллю дитини, яку опікують, але, з іншої сторони, він ще повністю не дозрів для відповідальних ролей дорослого. Тому його прагнення до самоствердження інколи може приймати різні агресивні форми. Блокада основної потреби – бути, а точніше, здаватися дорослим, самостійним – викликає у підлітка фрустрацію – негативний стан, який може розряджатися, зніматися через агресивні вчинки [9].

Для нашого дослідження важливою є думка Л. Семенюк

про те, що підліток прагне не просто уваги, але й розуміння і довіри дорослих. Він хоче грати конкретну соціальну роль не лише серед ровесників, але й серед старших. У результаті між дорослими і підлітками росте психологічний бар'єр, який підлітки прагнуть подолати і для цього вдаються до агресивних форм поведінки [10, с. 20].

На думку І. Кулагіної, вплив батьків є обмеженим – вони не охоплюють всі сфери життя дитини. Проте ціннісні орієнтації підлітка, розуміння ним соціальних проблем, оцінки подій і вчинків залежать від позиції батьків. Основні складності в спілкуванні, конфлікти виникають через батьківський контроль за поведінкою, навчанням підлітка, його вибором друзів і т.д. Найбільш неблагоприємним для розвитку підлітка є жорсткий, тотальний контроль, коли підліток опиняється на самоті. Те, як складуться відносини у цей складний для обох сторін період, залежить, головним чином, від стилю сімейного виховання і здатності батьків перебудуватися – прийняти почуття дорослості свої дитини [8, с. 154].

Найбільшого розповсюдження набули класифікації стилів сімейних взаємовідносин, які беруть свій початок ще в роботах К. Левіна. При цьому виокремлюють три стилі взаємовідносин: індивідуалістичний (всездозволеність), авторитарний, демократичний [6, с. 142].

Як зазначає С. Ковалев, *індивідуалістичний* стиль передбачає відсутність взагалі будь-яких відносин в сім'ї: відчуженість один від одного, байдужість до справ і почуттів іншого, відсутність будь-яких обмежень і директив, тут домінує принцип «роби, що хочеш». Діти залишаються наодинці навіть під час прийняття відповідальних рішень, що породжує почуття невпевненості у собі. Поблажливі батьки не схильні контролювати своїх дітей, не вимагають від них відповідальності, самостійності і самоконтролю. Вони не звертають уваги на спалахи гніву і агресивну поведінку, які в подальшому трансформуються у звичні для підлітка форми поведінки. Такі діти не бажають засвоювати соціально прийнятні форми поведінки, у них не формуються почуття впевненості у собі, відповідальності і незалежності; вони характеризуються низьким рівнем самоконтролю, заниженою самооцінкою, імпульсивністю, а у складних ситуаціях – проявами агресії.

Авторитарний стиль – батьки вважають, що не слід давати дитині занадто багато прав і свобод, вона має підкорятися їх волі і авторитету. Основою виховання є жорсткий контроль, який проявляється у постійних заборонах, погрозах і фізичних покараннях. Такі батьки обмежують самостійність дитини, не дають права обирати навіть у найпростіших життєвих ситуаціях, рідко хвалять. В результаті такого стилю виховання дитина важко встановлює контакти з ровесниками, вороже налаштована до оточуючих, недовірлива, похмура, тривожна, характеризується частими проявами агресії.

Ю. Азаров виокремлює декілька типів авторитарних взаємовідносин:

- прихована авторитарність – всі взаємовідносини ґрунтуються на авторитарно-опосередкованих діях. У такій сім'ї все вирішує авторитарист, але не своїми руками. Якщо дитина провинилася, то жорсткий виховний вплив застосовує інший з батьків, який здається більш суворим. Такий стиль авторитарності класифікується як жорсткий стиль спілкування.

- пряма авторитарність – відверте неприйняття індивідуальності дитини. Всі дії жорсткі, прямолинійні, а в деяких випадках навіть деспотичні. Авторитарист (батько або матір) характеризується швидкою реакцією, наполегливістю; організацію будь-якої елементарної справи доводить до досконалості. До його особистісних якостей повинні підлаштовуватися усі.

Література та джерела

1. Азаров Ю. П. Искусство воспитывать. – М.: Просвещение, 1985. – 448с
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб: ПРАЙМ-еврознак, 2001. – 512с
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия: Учебное пособие для студентов и аспирантов психологических факультетов, слушателей курсов психологических дисциплин на гуманитарных факультетах вузов РФ. – СПб, 1997. – 330с
4. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л.В.Долинська, З. В. Огороднійчук. – К.: Просвіта, 2001. – 416с
5. Зимелева З.А. Агрессивное поведение подростков и личность родителей // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 4. – С.22-28
6. Ковалев С. В. Психология семейных отношений. – М.: Педагогика, 1987. – 160с
7. Корытченкова Н. И. Влияние стилей семейных отношений на агрессивность личности ребёнка Электронный ресурс: Дис. канд. психол. наук.: 19. 00. 01. – М.: РГБ, 2003. – 179с
8. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Уч. пособие. – М., 1996. – 180с
9. Реан А. А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. – 1996. – № 3. – С.3-18
10. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного подростка и условия его коррекции: Уч. пос. – М.: «Флинта», 1998. – 96с

В статье рассматривается теория социального обучения, раскрыта суть основных стилей семейных взаимоотношений и охарактеризовано их влияние на развитие агрессии у несовершеннолетних.

The author of the article considers the essence of a theory of social studying. The nature of basic styles of family relationships has been disclosed. Their influence on the development of adolescent aggression has been characterized.

- демагогічна авторитарність – неприйняття інших особистостей прикривається крилатими фразами. В онові виховання – вплив на свідомість дитини за допомогою бесіди, пояснень, навіювань. Сім'я для такої людини – це постійна аудиторія, в якій говорить і вирішує все лише вона. Наприклад, вона говорить: «Наше завдання – підготувати дітей до життя», «Необхідно провести бесіду на цю тему», – таким чином один заклик змінює інший, відбираючи у дитини змогу накопичувати соціальний досвід, без якого не може формуватися її моральність.

- індивідуалістична авторитарність – характеризується дотепністю у зверненнях, ввічливістю, показовою демократичністю відносин, при цьому духовної єдності між членами сім'ї немає. Дії авторитариста завуальовані, показові, бездушні, злі і страшні. Страшні тому, що приводу для протесту немає: все ввічливо [1, с.81].

Н. Коритченкова зазначає, що суворі взаємовідносини в сім'ї, категоричний тон, різкі інтонації, постійні накази і зауваження, а також детальний контроль або ж, навпаки, байдужість батьків сприяють формуванню агресивності підлітка [7, с.94].

Демократичний стиль взаємовідносин характеризується врахуванням інтересів дитини; передбачає співробітництво, взаємодопомогу, розвинуту культуру почуттів та емоцій, рівноправність всіх членів сім'ї, спрямований на самостійність підлітка. Виховний процес здійснюється твердо, послідовно і раціонально, завжди пояснюються мотиви своїх вимог; влада використовується лише у крайніх випадках. Демократичні батьки коректно спрямовують поведінку дитини, висловлюють одночасно поради і пропозиції, хвалять і заохочують, цікавляться інтересами та думкою своєї дитини. Вони забезпечують лише загальне керівництво, не зв'язуючи дитину детальними інструкціями. Це сприяє формуванню самостійності, самоконтролю, почуття відповідальності, ініціативності та активності, що в результаті допомагає підліткови краще адаптуватися до мінливих умов середовища [6].

Як зазначає З. Зимелева, особливості взаємодії дитини зі своїми батьками, рівень чуйності близьких до запитів і потреб дитини і повнота їх задоволення визначають характер відносин з людьми, що формуються з перших років життя [5, с.23].

Важливо звернути увагу на причини розбіжностей у поглядах між батьками і підлітками. На думку О. Скрипченко, Л. Долинської та З. Огороднійчук, найбільш важливими є:

- різниця у досвіді дорослих і підлітків;
- відсутність чітких етапів переходу від дитячої залежності і до дорослої незалежності;
- відсутність певних правил, які структурують послаблення батьківської влади у фазі переходу від дитинства до підлітковості;
- соціальні відмінності, що пов'язані із зіткненням контролюючої ролі дорослих з потребами підлітків у автономії [4, с.198].

На думку З. Зимелевої, найкращим гарантом самоконтролю і адекватної поведінки підлітків є вміння батьків володіти собою. В основному діти засвоюють ті моделі вираження гніву, які використовують їх близькі. Підліткам, батьки яких ще самі не вміють контролювати свою поведінку, важко буде засвоїти навички адекватного вираження агресії [5, с.27].

Таким чином, сімейна ситуація розвитку підлітка повинна бути сприятливою для нього. Щасливе дитинство можливе лише у благополучній сім'ї, а помилки і прорахунки у відносинах і вихованні можуть проявитися в асоціальній поведінці підлітка, зокрема у проявах агресії. Необхідно створити таку атмосферу теплих і ніжних почуттів, любові, довіри, взаємодопомоги і взаємопідтримки, яка призведе до згуртованості та єдності всіх членів сім'ї.

ДОПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА УЧНІВ – УМОВА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Гомонюк О.,
м.Хмельницький

Постановка проблеми. Одним із компонентів професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога ми визначаємо готовність до педагогічної самоосвіти. Вона буде продуктивно розвиватися тоді, коли почнеться на етапі допрофесійної підготовки, у період навчання в школі, у процесі профорієнтаційної роботи, спрямованої на педагогічну професію.

Аналіз останніх публікацій. На формування соціально-педагогічних уявлень впливають фундаментальні праці Н.Кузьміної, А.Щербакі, В.Сластьоніна та ін. Сформульовані ними ідеї і сьогодні багато в чому визначають напрям у дослідженні проблем педагогічної підготовки фахівця (О.Абдулліна, Є.Белозерцев, А.Дергач, А.Кан – Калік, Л.Рувінський).

Невирішені раніше частини проблеми. Не дивлячись на певні здобутки, проблема розвитку професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної діяльності досліджена недостатньо.

Мета статті. У нашій статті ми розкриємо формування професійно-педагогічної культури учнів на етапі допрофесійної підготовки, у період навчання в школі, у процесі профорієнтаційної роботи, спрямованої на педагогічну професію.

Педагогічний компонент професійної придатності до педагогічної діяльності, за даними фахівців із профорієнтації, визначається рівнем сформованості професійного самопізнання, наявністю професійного інтересу, педагогічними здібностями, умінням обрати шлях для здобуття педагогічної освіти [1].

Нині профорієнтація на педагогічну професію існує у таких формах: професійні консультації й професійні консилиуми, навчально-виробничі комплекси, педагогічні класи, Дні відкритих дверей у навчальних закладах, ярмарок професій, школи (факультети) майбутніх (юних) учителів (педагогів), педагогічні гімназії, ІІ тур педагогічних олімпіад. Цікавий досвід профорієнтаційної роботи накопичено у різних навчальних закладах як в Україні, так і за її межами.

Так, у Волгограді для залучення сільських юнаків до педагогічної діяльності й вибору професії «учитель» відкрито перший у країні чоловічий педагогічний лицей, в якому з восьмого класу поряд зі шкільними предметами вивчаються психологія, історія культури, педагогіка, філософія.

З 1992 року у м. Києві працює Гімназія НПУ імені М.Драгоманова, що існує як структурний підрозділ університету на правах факультету. Налагоджена співпраця між гімназією та університетом дає свої результати – за п'ятнадцять років із 593 випускників гімназії 175 стали студентами НПУ ім. М.Драгоманова. Троє випускників гімназії працюють викладачами іноземних мов в університеті.

Основною метою науково-методичної роботи Харківської гімназії № 13 є підвищення рівня педагогічної компетентності кожного вчителя й педагогічного колективу, надання ділової допомоги вчителям, класним керівникам у розвитку їхньої майстерності як комплексу професійних знань, навичок і умінь, активізація творчого потенціалу кожного вчителя. У гімназії працюють педагогічні майстерні: початкова школа, музика, образотворче мистецтво, охорона життя та безпеки дітей.

У м.Хмельницькому на базі гімназії №2 м.Хмельницького (Школа ЮНЕСКО) відбувся Європейський Ярмарок креативності та інновацій. Представники Євроклубів Вінницької та Хмельницької областей, які стали переможцями конкурсу на кращий сценарій з євроінтеграції «Крокуємо до Європи» та «Мій паперовий друг», були запрошені взяти участь у заході, присвяченому Дню Європи у Хмельницькому.

У гімназії №1 м.Хмельницького діє наукове товариство; працює школа олімпійського резерву з основних навчальних дисциплін; викладачі Хмельницьких вузів є науковими керівниками учнівських науково-дослідницьких робіт, встановлено співпрацю з престижними вузами України.

Отже, пошукова робота щодо педагогічної орієнтації спрямована на розв'язання таких проблем:

- 1) загальний розвиток, розширення кругозору й посилення інтелектуального потенціалу учнів, що вирішили обрати професію педагога (учителі);
- 2) розвиток педагогічної спрямованості й виявлення педагогічних здібностей або педагогічної профнепридатності.

На думку дослідника С.Креґе, «проведене дослідження розвитку професійної спрямованості в більш, ніж двох тисяч студентів різних факультетів педагогічного вузу показало, що у звичайних умовах професійна педагогічна спрямованість

найбільш успішно розвивається в тих, які вже мали її на час надходження у вуз. Що ж стосується інших студентів, то зрушення в розвитку їхньої педагогічної спрямованості були досить незначні... Навіть у педагогів з різним стажем роботи (досліджено більше 400 учителів зі стажем роботи від 1 до 25 років), що обрали професію педагога при відсутності педагогічної спрямованості, дана спрямованість у переважній більшості випадків (74%) не утворилася» [6, с.35].

У нашій експериментальній роботі на етапі допрофесійної підготовки у ЗОШ №31 були виявлені такі групи учнів за ступенем орієнтованості на професію «педагог»:

1. Педагогічно зорієнтовані школярі, що вибрали професію педагога давно («Так давно, що я вже не пам'ятаю, коли», - написала одна учениця) – 37,1%.
2. До професії педагога ставляться в цілому позитивно, але остаточне рішення не приймає. Професія педагога посідає не перше місце серед виборів – 29,3%.
3. Професійні інтереси не визначилися («пішла в педагогічний клас, тому що цікаво, не так, як у звичайних класах», «може сподобається», «разом з подружкою» і т.п.) – 26%.

У педагогічних класах є ще одна група – прийшли, «щоб не йти зі своєї школи», «працюють сильні предметники», «краще готують для вступу у вуз» та інші подібні причини – 7-8%.

За даними наших досліджень, рівень потреб у психолого-педагогічних знаннях навіть у професійно зорієнтованих школярів невисокий.

Самі ці потреби неусвідомлені. Деякі з них читають книги про школу й учителів, знають мало фільмів на шкільну тематику. У молодіжних фільмах більше цікавить детективно-авантюрний сюжет, ніж причини пороку молодіжного середовища. З відомих педагогів, в основному, називають А.Макаренку, рідше – В.Сухомлинського. Педагогічну літературу читають і знають погано. Найчастіше називають «Педагогічну поему».

У цей період найбільш актуальне розв'язання таких завдань професійної підготовки майбутнього педагога й формування в нього готовності до самоосвіти:

1. Підтримка й зміцнення інтересу до професії педагога, його диференціація;
2. Розвиток і поглиблення почуття любові до дітей, бажання їх розуміти, піклуватися про них, учити, виховувати;
3. Виховання почуття відповідальності й обов'язку як найважливіших педагогічних якостей;
4. Формування допитливості, широких інтересів, незадоволеності наявним рівнем знань;
5. Формування установки, що «добрий педагог – енциклопедист і ерудит»;
6. Вироблення вмінь і навичок самоосвіти;
7. Виховання волі, працьовитості, посидючості;
8. Розвиток здатності до рефлексії й озброєння методикою самопізнання [9].

У умовах школи ці завдання, насамперед, вирішуються в системі психолого-педагогічної підготовки майбутнього педагога.

У 70-х роках ХХ століття програми з педагогіки для педагогічних класів і факультативів з педагогіки були трохи адаптованим варіантом вузівських програм. Однак досвід роботи за ними показав неспроможність такого підходу [4].

Педагогіка цікава й значуща тільки тоді, коли вона актуальна в діяльності тих, хто приступив до її вивчення. Вона погано сприймається навіть на молодших курсах педагогічних навчальних закладів з цієї ж причини. Актуальною педагогіка стає в тому випадку, коли поставлена перед необхідністю вирішувати реальні проблеми в педагогічній практиці. У педагогічних класах завжди передбачається педагогічна практика, однак на цьому етапі вона рідко породжує реально усвідомлювані психолого-педагогічні проблеми. Педагогічна діяльність школярів – це, швидше, гра в дорослу справу. Побудована вона на свідомому або несвідомому наслідуванні прикладів учительської праці [4].

Нині спостерігається зміна підходу до відбору психолого-педагогічних знань для педагогічної профорієнтації [7]. Так, у Харкові розроблена програма «Основи педагогіки й психології» для школярів. У ній поставлено завдання не тільки здійснити профорієнтацію на педагогічну професію, скільки переслідуються мета прилучення учнів до теоретичної й практичної педагогіки як до необхідного елемента загальної культури сучасної людини. Передбачається, що проникнення в сутність педагогічних і психологічних явищ дозволить школярам самостійно сформувати своє відношення до практичної педагогіки й педагогічної діяльності.

Автори експериментальної програми курсу «Психолого-

педагогічні основи підготовки до професії вчителя» Ю.Вьюнкова, С.Чубов вважають, що необхідно кожного, хто навчається, виявляє схильність до педагогічної професії, познайомити з вимогами до неї, з вимогами до особистості педагога, показати творчий характер педагогічної професії, дати можливість перевірити свою відповідність обраної професії, озброїти психолого-педагогічними знаннями й уміннями, цілеспрямовано розвивати професійно значимі якості, стимулювати самовиховання цих якостей. Особливістю запропонованого курсу вони вважають його спрямованість на вирішення таких завдань:

- 1) формування в школярів спрямованості на педагогічну професію;
- 2) формування в школярів уявлень про педагогічну працю й уміння спілкуватися з дітьми й ровесниками;
- 3) формування установок на самовиховання професійно значимих якостей.

Цікавою, на наш погляд, є програма з «Педагогічної профорієнтації учнів 8-9-х класів загальноосвітніх шкіл» (Ф.Мухаметзянов, Н.Малаяков). Вона містить логічний перелік питань з педагогічної профорієнтації. Зокрема, є теми: самоосвіта й самовиховання майбутнього педагога; роль і значення психологічних та педагогічних знань у формуванні професійної спрямованості особистості. Передбачається «ознайомлення учнів з життям і діяльністю видатних педагогів з метою формування в них інтересу до професії вчителя».

Думка про те, що на етапі педагогічної профорієнтації на перший план виступають виховні завдання, а не спеціальна психолого-педагогічна підготовка, підтвердилася нашими спостереженнями у ЗОШ №31.

Навчання учнів у цій школі вирішує завдання адаптації майбутніх педагогів до вузівської системи навчання: лекційно-семінарська форма навчання, система заліків, вузівські викладачі. Вся організація ЗОШ №31, насамперед, вимагає від учнів дисциплінованості, відповідальності, сумлінності, сприяє розвитку волі, здібностей до самоорганізації.

Мета занять з педагогіки – розкрити зміст і романтику праці педагога, показати творчий характер педагогічної діяльності, виявити, розвинути й закріпити педагогічні нахили та інтереси школярів, залучити їх до практичної діяльності з дітьми, сформувати в них педагогічну спостережливості, педагогічне мислення. Особливе місце займає робота з формування потреби в загальній і педагогічній самоосвіті, розвитку інтересу до педагогічної літератури.

Залучення до педагогічної літератури ми здійснювали підбором для читання цікавих художньо-педагогічних або публіцистичних книг: Л.Пантелєєв і Г.Белих «Республіка ШКІД», С.Соловейчик «Година учнівства», В.Сухомлинський «Серце віддаю дітям», Ш.Амонашвілі «Здрастуйте, діти!», казки Я. Корчака. Учні писали твори – рецензії з прочитаних книг [9].

«Мені дійсно дуже сподобалася книга В. Сухомлинського «Серце віддаю дітям». Написана вона з великою любов'ю до дітей, з великим розумінням ширшого серцевого світу маленької людини».

«У своїй книзі Сухомлинський показав і довів, що велику роль у формуванні людини, людської особистості відіграють роки дитинства: дошкільний і молодший шкільний вік. І яку величезну й важливу роль відіграє в житті дитини педагог...».

«Книга Сухомлинського про дітей, але й, звичайно ж, про вчителів. Про те, якими, якостями повинен володіти вчитель. Вона багато чого дає в розумінні професії «вчителя», допомагає розібратися в тому, чи зможеш ти бути учителем маленьких дітей. Мало того, що ти хочеш стати вчителем, потрібно обов'язково оцінити свої можливості і здібності».

В одному із творів із приводу самовідданої праці педагога учениця відверто написала: «Усе-таки кожна з нас, крім учителя, хоче бути й матір'ю, і гарною дружиною, тому я не думаю, що зможу віддавати учням стільки часу й сил, як про це пише Сухомлинський».

Крім рецензій, учні писали твори – роздуми про виховання підростаючого покоління, твори – описи школяра. Робота над твором, а потім його аналіз допомагали учнем визначитися в цілому з педагогічними положеннями, спонукали до пошуку педагогічної літератури.

Самі твори свідчать про жвавість розуму, спостережливості, умінні міркувати й аргументувати свою точку зору. Цьому ж сприяють розв'язання педагогічних завдань, рольові ігри й педагогічні імпровізації.

На вироблення вмінні самопізнання, самооцінки спрямовані уроки, на яких учні аналізують проведені з дітьми заняття. Іноді таку роботу виконують письмово, тому що письмовий аналіз вимагає більше глибокого й повного осмислення того, що ти робиш. За цими роботами можна судити про зрілість і самостійність педагогічного мислення для початківця. Автори робіт пишуть про труднощі праці вчителя, про те, що в них багато чого не виходить, хоча здавалося, що

все не так складно, і про те задоволення, що вони отримали, коли щось виходило вдало. «Займаючись із дітьми, я думаю що я вже, хоча ще й небагато, але починаю розуміти. У мене вже в самої, дивлячись на дітей і слухаючи їхні питання, виникають сотні «чому?». Але адже це добре. Правда?».

Учні гімназії №1 зустрічалися з майстрами педагогічної праці, які проводили для них заняття з формування Я-концепції. Спостереження за випускниками – гімназистами, що поступили у вуз, свідчать про те, що в них швидше й легше протікає період адаптації. На навчальних заняттях і в педагогічній практиці вони відрізняються своєю активністю й прагненням педагогічно осмислювати свої слова й справи, швидше орієнтуються в педагогічній літературі, частіше залучають її до своєї самостійної роботи, володіють вміннями самоосвіти, охоче включаються в роботу групи. У них ривніше й стабільніше успішність, немає випадків відсіювання.

У навчальну програму з педагогіки можна включити такі теми:

- 1) Що може виховання;
- 2) Усе починається із учителя;
- 3) Педагогічний досвід і творчість учителя;
- 4) Вихованець у системі виховання (становлення «Я», вікові й статеві аспекти, суб'єктність позиції);
- 5) Парадокси виховання;
- 6) Педагогічна свідомість;
- 7) Драматична педагогіка;
- 8) Педагогічна техніка;
- 9) Окремі питання організації цілісного педагогічного процесу.

Спостереження уроків і педагогічна практика були включені як органічні елементи у вивчення педагогіки й психології. Спеціальні педагогічні знання давалися в такому мінімальному обсязі, що був необхідним для виконання завдань з практики.

Нами були використані такі форми й методи роботи, як КВК, кіноуроки, захист фантастичних педагогічних проєктів, мозкова атака, ділові ігри. На кожному занятті були 10-15-хвилинні читання цікавих педагогічних статей, уривків із книг, заміток. Поступово такий матеріал стали підбирати й приносили до чергового заняття самі учні. Варто помітити, що й школярі, і студенти дуже люблять слухати читання педагогічної літератури.

Педагогічний клас працює в структурі школи, викладач педагогіки спілкується із учителями. Свідомо або підсвідомо аналізуючи ту або іншу книгу з питань виховання, учні нерідко виходили на рівень рекомендацій, звернених до своїх учителів (завжди це робилося дуже тактовно, без називання імен). Написавши розгорнуту рецензію на книгу Я.Корчака «Як любити дітей», в якій найбільшу увагу автора рецензії привернув закликом Корчака до поваги до дитини, учениця закінчує її словами: «Можливо, її знають і читали багато вчителів, а якщо не читали, то їм варто було б її прочитати. Звичайно, однією книгою багато не зробиш. Але можливо, тоді проблем стало б хоч трохи поменше. Треба виховувати, а не диктувати й вимагати».

Для стимулювання читання педагогічної літератури в контрольній роботі включалося традиційне питання: пошуки й знахідки в практиці роботи школи. Нами були дані такі завдання: назвати імена педагогів, що ввійшли у світову педагогічну культуру, або сучасних відомих педагогів, назвати книги популярних авторів.

Спеціальному розгляду піддавалися питання самовиховання й самоосвіти. Учні здебільшого визначали, що таке самоосвіта: «...коли людина самостійно поповнює свої знання в різних галузях науки, які їй цікаві»; «...у першу чергу – читання книг, літератури: публіцистичної, критики, художньої, лірики, газет і журналів. По-друге, це відвідування театрів, музеїв, виставок, кіно. Це всебічний розвиток і прагнення до нього». Розуміють і що потрібно для занять самоосвітою: «...терпіння, час, книги, сила волі». Потрібно мати, хоч будь-який, багаж знань; повинна бути людина, що змогла би пояснити. По-перше, бажання, стимул. По-друге, елементарна база знань, щоб розуміти те, про що читаєш, дивився, чуєш. По-третє, коло спілкування, що вимагає постійної роботи над собою, постійного вдосконалення. По-четверте, час!». Проте ніхто з учнів не пише, що потрібно вміти займатися самоосвітою.

З відповідей і подальших бесід з учнями з'ясувалося, що більшість не володіє технологією самоосвіти, а значна частина віддає перевагу керованим формам самоосвіти, тому що займаються на різних курсах. Одна з учениць добре показала цю потребу в керівництві: «Я не займаюся самоосвітою, тому що в мене немає сили волі, щоб так самовіддано займатися. Я пробувала, але в мене погано виходило. Мені потрібно, щоб хто-небудь задав завдання. Я б тоді змогла займатися. А коли я сама вирішую, то не можу. Я читала спеціальну літературу, але не можу сама розібратися». Як видно із цього визнання, особливо дівчаткам (більш старанним), потрібна допомога ззовні для занять самоосвітою: пояснити, навчити

працювати самостійно, здійснити деякий примус і контроль.

До читання педагогічної літератури спонукало тільки тих, хто виявляє педагогічну спрямованість. Тих, хто обрали професію, це не захопило, за винятком таких, котрі вважають, що педагогіка потрібна їм як майбутнім мамам або для загального розвитку, але й ці цінні називають лише одну - дві книги, що привернули їхню увагу.

Професійно зорієнтовані школярі почали виписува-

ти газету «Розкажи мені, онуку», купувати педагогічну літературу. Але частина з них її читають, а частина поки тільки накопичує.

Отже, формування професійно-педагогічної культури учнів дуже важливо на етапі допрофесійної підготовки, у період навчання в школі, у процесі профорієнтаційної роботи, спрямованої на педагогічну професію.

Література та джерела

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М., 1980.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. посібник. – К.: Либідь, 2003. С.53-59
3. Владиславлев А.П. Народное образование: проблемы и перспективы. – М., 1978.
4. Гершунский Б.С. Педагогическая наука в условиях непрерывного образования // Советская педагогика. – 1987. – №7.
5. Калинин Е.В. Высшая школа в системе непрерывного образования: Науч.- теорет. пособие. – М., 1990.
6. Кругжде С.П. Совместная деятельность педагогических институтов и общеобразовательных школ по подготовке учащихся к выбору профессии учителя. – Вологда, 1980.
7. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. – М., 1986.
8. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М., 1976.
9. Социальная педагогика / Под ред. М.А.Галагузовой. – М., 2000.

Одним из компонентов профессионально-педагогической культуры будущего социального педагога мы определяем готовность к педагогическому самообразованию. Она будет продуктивно развиваться тогда, когда начнется на этапе допрофессиональной подготовки, в период обучения в школе, в процессе профессионально ориентированной работы, направленной на педагогическую профессию. В нашей статье мы рассмотрим, как осуществляется допрофессиональная подготовка в педагогических классах школ г.Хмельницкого.

One of the components of social pedagogues' professional culture can be determined as their readiness for the pedagogical self-education. It will develop productively in case it starts at the stage of pre-professional training during their schooling in the process of vocational orientation that is directed to the pedagogical profession. The author of the article considers the way pre-professional training is carried out in pedagogical classes of secondary schools in the city of Khmelnytsky.

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ В ШКОЛІ

Дружняєва Д.,
м.Керч

Однією з найважливіших цілей фізичної освіти в загальноосвітній школі є формування науково-грамотної й культурно-розвинутої особистості, яка вміє використовувати отримані знання в сучасному житті та вдосконалювати їх, володіє навичками творчої самостійної діяльності. Учитель фізики покладає свій педагогічний досвід на створення умов для підтримки атмосфери творчої співпраці і взаєморозуміння на уроці та у позакласній роботі з метою досягнення освітніх цілей.

З іншого боку, «... навчальні, виховні та розвиваючі цілі будуть досягнуті тільки тоді, коли в процесі навчання буде сформована зацікавленість учнів у знаннях» [5, с.3]. На уроках фізики в загальноосвітній школі вчитель може використовувати різноманітні методи навчально-пізнавальної діяльності, які розвивають зацікавленість учнів до опанування знаннями фізичної науки. Одним з таких методичних прийомів може стати використання вчителем елементів музейної педагогіки у навчально-виховному процесі з фізики.

Впровадження елементів музейної педагогіки, як один з ефективних методів реалізації культурно-історичної складової в процесі навчання фізики, створює умови для виникнення зацікавленості учнів у навчанні фізики і організації культуровідповідної діяльності учнів. Як відзначається в методичній літературі (К.Фрезен, А.Кунтс, В.Хильгерс, А.Фогта, К.Патцвала, И.Аве, Б.О.Столяров, Т.Ю.Юрєнева та інші), використання елементів музейної педагогіки – дослідження і аналіз історії відкриттів, життєвої й творчої діяльності видатних фізиків та інженерів, відтворення культурно-історичних аналогів та історично значущих дослідів тощо – розширює освітній потенціал уроку фізики.

Отже, метою даної статті є показ можливостей використання елементів музейної педагогіки у навчально-виховному процесі з фізики на прикладі уроку фізики з теми «Закон Ома для ділянки кола» для 9-го класу загальноосвітньої школи.

Актуалізація опорних знань учнів може здійснюватися у формі бесіди з учнями для організації якої необхідно з'ясувати наступне:

- 1) Визначення електричного струму.
- 2) Основні елементи електричного кола.
- 3) Який напрямок прийнятий за напрямом

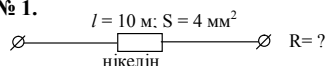
електричного струму в колі?

- 4) Визначення сили струму.
- 5) Яким символом позначають силу струму?
- 6) За якою формулою визначають силу струму?
- 7) В яких одиницях вимірюється сила струму?
- 8) Яким приладом вимірюють силу струму?
- 9) Як на електричній схемі позначають амперметр?
- 10) Як амперметр підключається до електричного кола?
- 11) Визначення напруги.
- 12) Яким символом позначається напруга?
- 13) За якою формулою визначається напруга?
- 14) В яких одиницях вимірюється напруга?
- 15) Яким приладом вимірюють напругу?
- 16) Як на електричній схемі позначається вольтметр?
- 17) Як вольтметр підключається до електричного ланцюгу?
- 18) Визначення електричного опору.
- 19) Яким символом позначають електричний опір?
- 20) В яких одиницях вимірюється електричний опір?

Для повторення попереднього матеріалу можна запропонувати учням розв'язати задачі, які дозволяють пригадати формули для визначення сили струму (залежність між силою струму та зарядом, що проходить вздовж провідника протягом певного часу), напруги, опору провідника (залежності опору провідника від матеріалу та його розмірів) тощо.

Розв'язання задач на повторення:

№ 1.



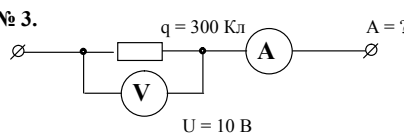
Відповідь: $R = 1 \text{ Ом}$, $\rho = 0,4 \text{ Ом}\cdot\text{мм}^2/\text{м}$

№ 2.



Відповідь: $q = 300 \text{ Кл}$

№ 3.



Відповідь: $A = 3000 \text{ Дж}$

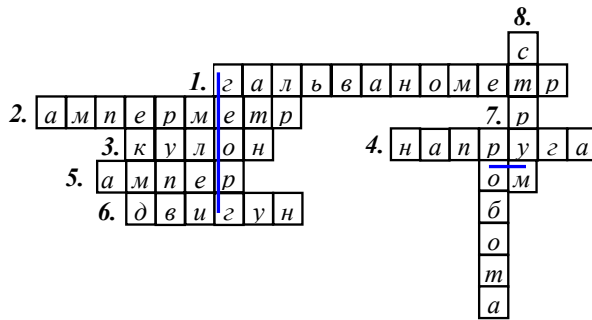
№ 4. Перевести в СІ:

- 1) 3000 мА = ...; 0,5 кА = ...; 200 мА = ...; 2500000 мкА = ...;
 2) 5 кВ = ...; 10000 мВ = ...; 0,01 МВ = ...; 2000 мВ = ...;
 3) 0,0005 МОм = ...; 30 кОм = ...; 2 МОм = ...; 0,06 кОм = ...

Вивчення нового матеріалу можна розпочати з розгадування кросворда. Така робота є своєрідною пізнавальною розминкою.

При складанні кросворду ми використовували як матеріали підручників [1], [8]; збірників задач [6], так і методичний [2], [7] та довідково-інформаційний матеріал хрестоматійного характеру [3], [4].

Учні відповідають на питання кросворду, з якого довідуються ім'я і прізвище вченого, про якого будуть говорити на уроці.



По горизонталі: 1. електричний прилад високої чутливості для виміру малих значень сили струму, напруги, кількості електрики; 2. електричний прилад для виміру значення сили струму; 3. одиниця виміру електричного заряду в СІ; 4. фізична величина, що визначається відношенням роботи з переміщення заряду з однієї точки поля в іншу до величини цього заряду; 5. одиниця виміру сили електричного струму в СІ; 6. пристрій, що використовується для передачі руху в різних приладах. По вертикалі: 7. фізична величина, що характеризує перетворення енергії з однієї форми на іншу; 8. спрямований рух заряджених часток.

Важливим компонентом уроку є презентація у вигляді нарративної композиції. Її структура може мати наступний вигляд.

Учитель. Отже, сьогодні на уроці ми будемо говорити про німецького вченого Георга Ома і його «закон для ділянки кола». Спеціально для нас група істориків підготувала презентацію про життя і творчість Георга Сімона Ома.

1-й учень-історик. Георг Сімон Ом - німецький фізик. Народився 16 березня 1789 р. в місті Ерлангені у родині слюсаря. Коли йому виконалось 10 років, умерла його мати і він з молодшими братом і сестрою залишилися на піклуванні батька. Завдяки зусиллям батька, який не жалюючи грошей на книжки та професорів університету, діти одержали освіту.

2-й учень-історик. Ще в гімназії, майбутній учений з успіхом пройшов співбесіду з вищою математики з професором Лангсдорфом і вступив до Ерлангенського університету достроково. Але, через матеріальні труднощі він залишив університет і працював учителем у Готтштадте (Швейцарія). Завдяки ретельності він повернувся і закінчив навчальний заклад, самостійно підготував докторську дисертацію і захистив її в Ерлангенському університеті у 1811 р.

1-й учень-історик. Після цього Г.Ом займався викладанням фізики і математики, проводив дослідження з електричними колами, особисто сконструювавши електровимірний прилад. В основу свого електровимірального приладу Г.Ом поклав конструкцію крутильних терезів Ш.Кулона. Магнітну стрілку підвішували за допомогою металевого дроту над провідником, розташований у напрямку магнітного меридіана. При підключенні струму магнітна стрілка відхилялася на деякий кут.

2-й учень-історик. Для її повернення в нейтральне положення повертала-ся ручка у верхній частині приладу, що

протидіяла пружній силі закрученого підвісу. Ом вимірював кути, на які необхідно було повернути голівку. У ході дослідів гальванічна батарея А. Вольта використовувалася як джерело живлення. Це був істотний недолік - її електрорушійна сила безперервно убувала, що приводило до похибок у результатах проведених дослідів!

1-й учень-історик. Потрібно було використовувати інший тип джерела живлення. Принципова схема нової установки практично не відрізнялася. Було використано термоелемент, що являв собою пару «мідь-бісмут». На підставі результатів проведених дослідів у «Журналі фізики і хімії» у 1826 р. була опублікована стаття «Закон Ома для замкнутого кола».

2-й учень-історик. У ході подальших досліджень у 1827 р. опублікована монографія Г.Ома «Теоретичні дослідження електричних кіл», що містила і розділ «Закон Ома для ділянки кола». Таким чином, у ході своїх досліджень, Георг Ом сформулював закон, що тепер носить його ім'я. До речі, у Франції закон Ома довгий час залишався невідомим.

1-й учень-історик. Навіть тепер французькі школярі замість закону Ома вчать закон К.Пуйе. Цей французький вчений заново відкрив відомий закон через 10 років після Г.Ома! Він перевіряв закон з великою точністю.

2-й учень-історик. На початку 1854 року Г. Ом переніс серцевий напад, після якого пізніше повернувся до читання лекцій. 6 липня 1854 року внаслідок повторного нападу відомий вчений у віці 65 років помер.

У змісті уроку може бути використана презентація у вигляді «музейного куточку» або газети з дослідження життєвої й творчої діяльності Г.С.Ома (див.рис.1), складена на основі хрестоматійного матеріалу [9; 10]

При проведенні такого уроку учні ознайомлюються з життям і науковою діяльністю видатного німецького фізика Г.Ома. Його складне життя є яскравою ілюстрацією значення самоосвіти у житті людини. Не маючи матеріальної можливості отримати вищу освіту, Г.Ом іде працювати не залишаючи самостійних занять з фізики, хімії, математики. Прагнення займатися наукою знайшло відображення в його дисертаційному дослідженні. Життя Г.Ома має стати для учнів прикладом людського бажання до освіти та наукових досліджень.

Розглядаючи прилад Г.Ома, за допомогою якого він установив закон для ділянки кола, учні (самостійно або з підказом учителя) провели аналогію із сучасними електровимірними приладами. Таким чином на уроці було впроваджено використання елементів музейної педагогіки.

Рис.1 Презентація дослідження життєвої й творчої діяльності Г.С.Ома

Георг Ом
(1789 – 1854)

Георг Сімон Ом
(16.03.1789 – 06.07.1854)

Німецький фізик. Народився 16 березня 1789 у м. Ерлангені у родині слюсаря. Після 10 років життя з молодшими братом і сестрою залишилися на піклуванні батька. Завдяки зусиллям батька, який не жалюючи грошей на книжки та професорів університету, діти одержали освіту.

Ще в гімназії, майбутній учений успішно пройшов співбесіду з вищою математики з професором Лангсдорфом і вступив до Ерлангенського університету достроково. Але, через матеріальні труднощі він залишив університет і працював учителем у Готтштадте (Швейцарія). Завдяки ретельності він повернувся і закінчив навчальний заклад, самостійно підготував докторську дисертацію і захистив її в Ерлангенському університеті у 1811 р.

Після цього Ом займався викладанням фізики і математики і проводив дослідження над електричними колами...

В основу свого електровимірального приладу Ом поклав конструкцію крутильних терезів Ш.Кулона. Магнітну стрілку підвішували за допомогою металевого дроту над провідником, розташований у напрямку магнітного меридіана. При підключенні струму магнітна стрілка відхилялася на деякий кут. Для її повернення в нейтральне положення повертався ручка у верхній частині установки, що протидіяла пружній силі закрученого підвісу. Ом вимірював кути, на які необхідно було повернути голівку.

У ході дослідів Ом використав гальванічну батарею Вольта, що мала істотний недолік - її електрорушійна сила безперервно убувала, що приводило до похибок у результатах проведених дослідів. Потрібно було використовувати інший тип джерела струму...

Такий чином, у ході своїх досліджень, Георг Ом сформулював закон, що тепер носить його ім'я.

Сила струму на ділянці кола прямо пропорційна напрузі на кінцях цієї ділянки.

$$I = \frac{U}{R}$$

А у Франції, наприклад, закон Ома довгий час залишався невідомим. Навіть тепер школярі замість закону Ома вчать закон Пуйе. Цей французький вчений заново відкрив відомий закон через 10 років після Ома! На початку 1854 року Ом переніс серцевий напад, від якого помер. 6 липня 1854 року внаслідок повторного нападу відомий вчений у віці 65 років помер.

Схема приладу Г.Ома.

Для закріплення вивченого матеріалу учням пропонують завдання на розв'язування і складання задач з теми уроку.

Задача 1. Напруга на затисках праски дорівнює 220 В. Нагрівальний елемент праски має опір 50 Ом. Чому дорівнює сила струму у нагрівальному елементі?

Відповідь: $I = 4,4$ А.

Задача 2. Визначте напругу на ділянці телеграфної лінії з опором 6 Ом (це відповідає ділянці довжиною в 1 км), якщо сила струму у колі дорівнює 8 мА.

Відповідь: $U = 0,048$ В.

Задача 3. Скільки нікелінової проволочки з площею поперечного перерізу $0,1 \text{ мм}^2$ піде на виготовлення спіралі електрокип'ятильника, якщо кип'ятильник буде працювати від мережі з напругою 220 В? Сила струму не має перевищувати 4 А.

Відповідь: $l = 13,75$ м.

Задача 4. На рис. 2 зображені графіки залежності сили струму від напруги для двох провідників А і В. Опір якого

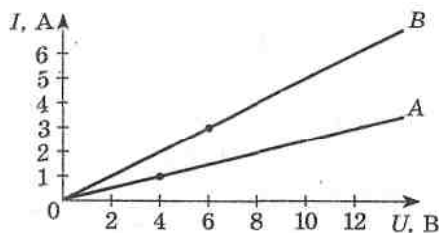


Рис. 2 До задачі № 4.

провідника більше і у скільки разів?

Відповідь: опір провідника А більше у 2 рази.

Задача 5. Самостійно скласти задачу з використанням закону Ома для ділянки кола.

Задача 6 (додатково). Самостійно скласти задачу з використанням розрахункової формули $U = R \cdot I$.

Задача 7 (додатково). Самостійно скласти задачу з використанням даних про вольт-амперні характеристики електричного кола.

Задача 8 (додатково). Самостійно скласти задачу з використанням закону Ома для ділянки кола і формули для розрахунку опору довгого провідника.

На сучасному обладнанні учні мають можливості «встановити» вольт-амперні характеристики в колі електричного струму, будувати графіки залежності електричного струму від напруги (при постійному опорі) та залежності електричного струму від опору (при постійній напрузі), на основі чого «встановлюють» закон Ома для ділянки кола.

Для закріплення вивченого матеріалу варто запропонувати учням завдання на розв'язування та складання фізичних задач на закон Ома для ділянки кола. Для учнів, які мають достатній рівень знань, варто рекомендувати розв'язати і скласти задачу з використанням міжтемних зв'язків.

Отже можна констатувати, що впровадження елементів музейної педагогіки створює умови для виникнення зацікавленості учнів у навчанні фізики. Встановлюючи в процесі навчальної діяльності відомі закони, учні самі стають дослідниками фізичних явищ.

З іншого боку, впровадження елементів музейної педагогіки, як один з методів реалізації культурно-історичної складової змісту фізичної освіти, дозволяє учням свідомо опанувати методи наукового пізнання у фізичній науці, набувати вмінь самостійного аналізу і систематизації отриманих експериментальних результатів та надання їм математичної форми. Процес навчання стає процесом самостійного, цікавого для учнів дослідження.

Перспективою подальших розвідок є дослідження методів упровадження елементів музейної педагогіки на всіх етапах навчально-виховного процесу з фізики.

Література та джерела

1. Божинова Ф.Я. Физика. 9 класс: Учебник для общеобразовательных учебных заведений /Ф.Я. Божинова, Н.М. Кирихин, Е.А. Кирихина. – Харьков : «Ранок», 2009. – 224с
2. Иванова Ж.В. 9 класс: Разработки уроков/ Ж.В.Иванова. – Харьков : «Ранок», 2009. – 256с
3. Коршак Н.М. Георг Симон Ом – учитель и ученый / Н.М.Коршак, Е.В.Коршак // Физика та астрономія в школі. – № 1. – 2003. – обкл.
4. Кошманов В.В. Георг Ом: [пособие для учащихся]. – М.: Просвещение, 1980. – 112с
5. Ланина И.Я. Формирование познавательных интересов учащихся на уроках физики : Кн. для учителя./Ланина И.Я. – М. : Просвещение, 1985. – 128с
6. Ненашев И.Ю. Физика. 9 класс: сборник задач. – Харьков: «Ранок», 2009. – 144с
7. Нестандартні уроки фізики. – Х.: Вид.гр. «Основа», 2005. – 144с
8. Сиротюк В.Д. Физика: Підручник для 8 класу спеціальної загальноосвітньої школи інтенсивної педагогічної корекції з російською мовою навчання / В.Д.Сиротюк. – К.: Благовіст, 2005. – 240с
9. Храмов Ю.А. Биография физики: Хронологический справочник / Ю.А.Храмов; [отв. ред. А.Г.Ситенко]. – К.: Техника, 1983. – 344с
10. Хрестоматия по физике: учеб. пособие для учащихся 8-10 кл. ср. шк. / [А.С.Енохович и др.]; под ред. Б.И.Спасского. – [2-е изд., перераб.]. – М.: Просвещение, 1987. – 288с

В статье раскрываются возможности использования элементов музейной педагогики на примере конкретного урока физики по теме «Закон Ома для участка цепи» для 9-го класса общеобразовательной школы. Показано, что элементы музейной педагогики способствуют активизации познавательного интереса школьников к изучению физики.

The author of the article has considered the possibilities of making use of elements of museum pedagogics on the example of particular lesson on physics on the theme «Ohm's Law for the participant of the chain» for the pupils of the 9th form. It has been shown, that the elements of museum pedagogics assist to the activation of cognitive interest of pupils to the physics studying.

АНАЛІЗ ТЕОРІЇ Й ПРАКТИКИ ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Жук О.,

М.Хмельницький

Постановка проблеми. Аналіз сучасного стану проблеми засобів формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування в процесі професійної освіти показав, що у вузі формується лише дві сторони конфліктологічної культури – конфліктологічна компетенція та конфліктологічні знання (і то не в повному обсязі). Немає зв'язку теорії з практикою, а курс «Конфліктологія» не передбачає підготовки майбутніх фахівців до використання набутих знань в конкретних ситуаціях.

Аналіз останніх публікацій. У теорії професійної педагогіки сутність професійної культури фахівця та її види досліджували В.Гришова, І.Зязюн, В.Загвязінський, В.Кан-Калик, А.Мудрик, В.Сластьонін. Окремі компоненти конфліктологічної культури фахівця отримали обґрунтування

у працях В.Андрєєва, В.Журавльова Н.Гришиної, Н.Самсонової. Вченими Б.Алишевим, Т.Чистяковою, Г.Болтуновою досліджено професійну конфліктологічну підготовку педагогів, В.Ільїн вивчав підходи до формування конфліктологічної культури у вузах.

Невирішена раніше частина проблеми полягає в тому, що дотепер в науковій та педагогічній літературі увага формуванню конфліктологічної культури у вузі не приділялася, а отже засоби, методи та підходи до її формування не розкривалися.

Мета статті. У статті проаналізовані тенденції сучасної освіти, важливість формування конфліктологічної культури у майбутніх фахівців сфери обслуговування та ступінь сформованості досліджуваного виду культури у процесі

професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Докорінні зміни в соціально-економічному житті країни суттєво вплинули на вимоги до випускників вищого навчального закладу.

Україна чітко визначила орієнтири на входження в освітній простір Європи, планомірно здійснює модернізацію системи освіти відповідно до вимог ЄС, все більш наполегливо працює над питанням приєднання до Болонського процесу, який передбачає сукупність заходів європейських державних установ (рівня міністерства освіти), університетів, міждержавних та громадських організацій, які мають відношення до вищої освіти, спрямованих на досягнення цілей, сформульованих у Болонській декларації.

Загальними цілями Болонського процесу є постійне поліпшення якості підготовки фахівців, підвищення конкурентоспроможності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці, раціональне поєднання академічної якості та прикладного характеру освітніх послуг [1].

Отже, основним завданням професійної освіти є не лише забезпечувати знаннями, практичними вміннями, але навчити бути найкращим, а отже й конкурентоспроможним. Тому сучасний фахівець сфери обслуговування повинен бути підготовлений не тільки реалізовувати професійні завдання в умовах конфліктогенного професійного середовища, але й перетворювати його з метою попередження негативних конфліктів, а також бути готовим до «оптимального результату» (Є.Клімов) виходу з професійних особових криз як бар'єрів на шляху до професійної культури [5].

Керівник, попереджаючи конфлікти з підлеглими, змінює суперечливу систему атестації працівників; вчитель, попереджаючи конфлікти з учнями з приводу оцінки, організує спільну оцінку діяльності з учнями; співробітник муніципальної служби, попереджаючи конфлікти з громадянами, встановлює зручний для відвідувачів графік прийому; співробітник митної служби, попереджаючи конфлікти в процесі процедури огляду громадян, використовує гуманні прийоми переконливої дії – це реалізація в професійній діяльності творчого способу професійної конфліктологічної діяльності фахівця у взаємодії з конфліктогенним середовищем. Що ж стосується сфери обслуговування, то конфліктогенне середовище тут є більш проблемним, адже доводиться, в основному, працювати з незнайомими людьми, поведінку та реакцію на ситуацію яких передбачити заздалегідь практично неможливо, що ще раз доводить необхідність формування конфліктологічної культури саме в майбутніх працівниках сфери обслуговування.

Практика свідчить, що випускники вищої школи не готові до перетворюючої конфліктологічної діяльності у взаємодії з наочною і соціальною підсистемами професійного середовища, що виражається в недостатньому розвитку у них професійно важливих якостей, які забезпечують фахівцеві орієнтування в складній ситуації професійної взаємодії, оцінку значущості об'єкту конфлікту, управління негативними емоційними станами, дію на опонента, виконання застережливих або вирішувальних дій.

Джерелом будь-якого конфлікту, в тому числі й пов'язаного з сферою обслуговування, є протиріччя, які при визначених умовах переходять в конфлікт. Кожному виду й типу конфлікту притаманні свої протиріччя, об'єктивність яких зумовлена структурою і змістом соціальної взаємодії, її специфікою і умовами, в яких вона відбувається.

Протиріччя в сфері обслуговування населення різноманітні і визначаються деякими особливостями. Основними є протиріччя між формальними і груповими нормами системи управління та потребами у свободі дій і самовираження суб'єктів управління. Це основне протиріччя дає змогу виділити ряд інших: протиріччя кар'єри; делегування повноважень, протиріччя, що пов'язані з порушенням функцій об'єктів управління; неправильний розподіл матеріальних ресурсів; незадоволення формою оплати праці; невідповідність прав та обов'язків керівників, спеціалістів і підлеглих; незручний графік роботи, що може бути причиною частих запізнь працівників; низький рівень виробничої та виконавчої дисципліни; суперечливі вимоги різних служб тощо [7].

Культура поведінки особистості в конфліктних ситуаціях або конфліктологічна культура – це якість особистості, що виявляється у вмінні вирішувати проблеми та долати протиріччя конструктивними способами. Конструктивними (продуктивними) можна назвати такий вихід людини з конфлікту, для якого характерно наступне: вирішення проблеми з врахуванням інтересів обох сторін; свідомо, адекватна ситуації поведінка; збереження та покращення взаємовідносин між опонентами. Конфліктологічна культура не зводиться до професійної культури, а є її складовою [5].

Темпи розвитку сфери обслуговування в Україні потребують якісної підготовки спеціалістів високого рівня. Студенти повинні отримувати глибокі знання, необхідні для вирішення питань на підприємствах готельно-ресторанного бізнесу, міжнародного туризму, пов'язаних з організацією,

технологією, економікою і менеджментом.

У дослідженні будь-якої педагогічної проблеми важливо в'яснити, яке місце вона займає в наукових дослідженнях, яким чином вирішується в теорії та практиці освіти. Проблема формування конфліктологічної культури фахівця на різних рівнях її прояву, а саме: конфліктологічна готовність, конфліктологічні знання, конфліктологічна компетентність, конфліктологічні вміння – отримали свій розвиток в педагогічних та психологічних дослідженнях. При чому досліджувались різні сфери діяльності, що свідчить про те, що інтерес до професійного конфлікту та формування у фахівців конфліктологічної культури постійно зростає [8].

Проаналізуємо, наскільки притаманна конфліктологічна складова освітнім тенденціям.

На сучасному етапі розвитку освітнього простору провідною виступає гуманістична тенденція, що зорієнтована на співпрацю, тісні взаємовідносини, які виключають руйнівний вплив. А це означає реалізацію в навчально-виховному процесі таких завдань: формування особистості, що не заподіє шкоду людям, природі, собі; виховання особистості, котра володіє багатьма мовами, прагне до відкритого спілкування, вміє організовувати та брати участь у суспільних, економічних процесах та структурах управління. Формування у студентів поглядів на людину, як найвищу цінність, формування цінностей, які можна згрупувати за ознаками: гуманістичні – права людини, повага до людини, принципи взаємного спілкування; соціокультурні, відношення до літератури, моралі та етики, тощо. Як бачимо, важливе місце в гуманістичній освіті займають цінності, які містять конфліктологічний зміст [5].

Таким чином, конфліктологічна культура фахівця може розглядатись як міра сформованості фахівця сфери обслуговування: вона сприяє прояву рис фахівця – гідно тримати себе в руках у складних та конфліктних ситуаціях професійної взаємодії.

Звернення до педагогічних засобів формування конфліктологічної культури фахівця сфери обслуговування передбачає відповіді на питання: яка суть формування конфліктологічної культури як педагогічного процесу? Якими засобами формують конфліктологічну культуру в сфері професійної підготовки? Який зміст процесу професійної підготовки фахівців до конфліктологічної діяльності: що містять у собі методи та форми професійної конфліктологічної підготовки? Наскільки вони співвідносяться з цілями та завданнями формування конфліктологічної культури, а також сучасними тенденціями в галузі професійної підготовки? [6]

Для того, щоб дати відповідь на поставлені питання потрібно проаналізувати зміст професійної освіти, а саме його розділи: «вимоги до випускника навчального закладу», «цикл гуманітарних та соціально-економічних дисциплін», «цикл загальнопрофесійних дисциплін», «цикл спеціальних дисциплін», а також матеріали та навчальні програми курсу «Конфліктологія», його навчально-методичне забезпечення, а саме, підручники з педагогіки, психології, менеджменту, конфліктології. Аналіз цих підручників допоможе виявити недоліки у формуванні конфліктологічної культури фахівців у професійній підготовці та побудувати програмно-цільове забезпечення даного процесу.

До майбутнього фахівця сфери обслуговування ринок праці висуває ряд вимог, таких як: знання етичних та правових норм, вміння регулювати відносини між людьми (клієнтами, працівниками та клієнтами, особисте спілкування з клієнтами та співробітниками, з керівництвом тощо), володіти культурою мислення, розуміти суть та соціальну значущість своєї професії, основні проблеми дисципліни, що входять в межі його діяльності, повинен мати здібності до проектної діяльності в професійному середовищі, вміти будувати та використовувати моделі для вивчення та прогнозування явищ, бути підготовленим до кооперації з колегами по роботі в колективі, методично та психологічно готовим до професійної діяльності тощо. Професійна підготовка, відповідно, повинна забезпечити готовність спеціаліста до взаємодії з суб'єктами професійної діяльності в суперечливому, а отже конфліктогенному професійному середовищі.

Чи забезпечує вивчення дисципліни «Конфліктології» формування необхідної конфліктологічної підготовки?

Для цього проаналізуємо зміст курсу. «Конфліктологія» найбільш тісно пов'язана з такими галузями психології, як соціальна та психологія праці, які становлять теоретичну основу для вирішення прикладних задач при роботі з колективом, іншими соціальними групами, студенти також користуються методичними розробками до практичних та семінарських занять. Даний курс забезпечує студентів теоретичними знаннями про причини виникнення конфліктів, структуру конфлікту, класифікацію конфліктів, методи вирішення конфліктів, на практичних заняттях сприйняття інформацію про конфлікт студенти застосовують для вирішення ситуацій, які також носять більш теоретичний характер. Хоча у підручниках з педагогіки, психології, менедж-

жменту викладений матеріал пов'язаний з формуванням у майбутнього фахівця конфліктологічної культури, це поняття ґрунтовно не розглядається [3].

Таким чином, ми виявили протиріччя між вимогами до сучасного фахівця – випускника вищого навчального закладу, спроможного виконувати професійні функції в професійному конфліктогенному середовищі та відсутністю їх дидактичного забезпечення в процесі професійної підготовки, що ще раз доводить необхідність розробки науково-методичного забезпечення професійної підготовки фахівців до взаємодії в професійному конфліктогенному середовищі.

Насамперед, потрібно так будувати навчальний процес, щоб не було розриву теорії з практикою. Мова йде про той випадок, коли студенти не вміють і не застосовують набуті знання в конкретних ситуаціях: поняття, закони та правила вивчених предметів вони знають, можуть відтворити, дати визначення напам'ять, але усвідомлено та аргументовано застосувати для вирішення ситуацій на практиці не можуть [3].

Також аналіз сучасного стану проблеми засобів формування конфліктологічної культури спеціалістів в процесі професійної підготовки у вузі виявив, що в процесі професійної підготовки фахівця сфери обслуговування цілеспрямовано формується лише дві складових конфліктологічної культури, а саме: конфліктологічна компетенція та конфліктологічні знання. Проте для ефективної підготовки фахівця сфери обслуговування необхідно розглядати процес формування конфліктологічної культури з позиції цілісного підходу. Він в процесі професійної підготовки повинен виступати як система пов'язаних між собою та продовжуваних один другого ідей – положень, поглядів на процес формування досліджуваного виду професійної культури [8].

Для вирішення даної проблеми автори також пропонують використовувати задачний підхід в професійній освіті. Відповідно до нього, з метою досягнення максимальної прикладної спрямованості професійної підготовки вся професійна діяльність фахівця повинна бути описана через систему професійних задач. Підготовлений до вирішення сукупності професійних задач, фахівець буде ефективно реалізовувати професійні функції.

Синергетичний підхід (Н. Реймес, П. Анохин, С. Курдюмова, Н. Моїсєєва, І. Пригожин) дозволяє показати процес формування конфліктологічної культури фахівця як відкрити систему, що саморозвивається і яку не можна повернути на початковий етап, як «конфліктогенне освітнє середовище». Автор вважає, що конфліктогенне освітнє середовище являє собою систему реальних та змодельованих, міжособистісних та індивідуальних ситуацій і конфліктів, в процесі управління якими в студентів забезпечується перехід від розвитку конфліктологічної культури до саморозвитку, від управління викладачем в конфліктній ситуації до самоуправління в ній [4].

Особистісно-діяльнісний підхід є основою дослідження, тому що професійна конфліктологічна діяльність фахівців являє собою сукупність видів конфліктологічної культури. Базується даний підхід на принципах розвитку, історизму, предметності, активності, інтеграції – екстеріоризації як механізмів засвоєння досвіду. Даний підхід дозволяє розглядати в єдності навчальну, конфліктологічну та професійну діяльність студента.

З позиції ймовірного підходу система педагогічних засобів формування конфліктологічної культури фахівця структурується системою ймовірних професійних конфліктологічних задач, котрі потрібно буде фахівцю вирішувати в процесі взаємодії з професійним конфліктологічним середовищем.

Позиційно-ситуативний підхід конкретизує використання конфліктної ситуації з метою формування конфліктологічної

культури фахівця в залежності від рівня розвитку конфліктної позиції студентів.

Культурологічний підхід знаходить відображення не тільки в ідеалах, цілях, задачах, а й в поглядах на процесуальний підхід педагогічного процесу. Якщо освіта – процес залучення кожного покоління до культури, то на перший план виходять цінності: цінність існування, визнання й розуміння чужої точки зору, діалогу, співпраці, поваги до особистості, її прав (В.Рогозін) [11]. Такий підхід дозволяє перетворювати конфліктогенне професійне середовище та формувати конфліктологічну культуру на основі людських цінностей.

Ідея формування конфліктологічної культури фахівця полягає в тому, щоб не тільки забезпечити розвиток конфліктогенних професійно важливих якостей психіки та особистості, але й зробити процес професійного особистісного самовдосконалення у взаємодії з професійним конфліктогенним середовищем частиною професійного становлення особистості. Такий погляд на конфліктологічну культуру фахівця, як мета вузу, вимагає якісної перебудови процесу формування конфліктологічних характеристик фахівця.

Узагальнення досліджень науковців дозволяє припустити, що психолого-педагогічними умовами формування конфліктологічної культури фахівця сфери обслуговування можуть бути такі:

- 1) знання викладачем сутності конфліктологічної культури фахівця;
- 2) знання якостей та функцій процесу професійно-конфліктологічної підготовки;
- 3) врахування основних закономірностей розвитку конфліктогенних якостей індивідуальності та формування особистих якостей в процесі професійно – конфліктологічної підготовки;
- 4) створення конфліктогенного освітнього середовища в процесі конфліктологічної підготовки;
- 5) розвиток усіх компонентів конфліктологічної культури;
- 6) використання тренінгів, реальних ситуацій, контекстів;
- 7) забезпечення єдності діяльності викладача та студента, адекватне структурі управління конфліктом і структурі конфліктологічної культури фахівця;
- 8) відповідність структури викладання і навчання моделі формування конфліктологічної культури фахівця та природі цілісної конфліктологічної культури;
- 9) забезпечення рівня інтеграції навчальної, конфліктологічної і професійної діяльності студента;
- 10) динаміка конфліктогенних новоутворень індивідуальності студента, обумовлена динамікою навчальних ситуацій, що складаються в результаті взаємодії суб'єктів навчальної та навчально-професійної конфліктологічної діяльності і суб'єктів професійної конфліктологічної діяльності;
- 11) спрямованість на розвиток не тільки окремих компонентів конфліктологічної культури фахівця, але індивідуальних й особистісних її компонентів в єдності;
- 12) включення в перелік навчальних дисциплін спецкурсу з формування конфліктологічної культури фахівця, що інтегрує всі компоненти загальної і конфліктологічної культури фахівця.

Отже, аналіз сучасного стану проблеми засобів формування конфліктологічної культури в процесі професійної освіти у вузі показав, що цілеспрямовано формуються лише деякі складові конфліктологічної культури, а саме: конфліктологічна компетенція та конфліктологічні знання (хоча не в певному обсязі).

Виявлений стан підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування до виконання професійної функції управління конфліктами вимагає пошуку ефективних засобів для вироблення практичних вмінь та навичок роботи з конфліктами, розробки цілісного підходу до формування конфліктологічної культури.

Література та джерела

1. Вища школа. – 2008. – №6.
2. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. – Киев, 1986. – 200с
3. Карамушка Л.М. Психологічні основи управління в системі середньої освіти: Навч. посібник. – К.: Ін-т змісту та методів навчання, 1997. – 180с
4. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту. – К.: МАУП, 1996. – 176с
5. Конфлікти в суспільстві: діагностика і профілактика. Тези III Міжнародної науково-практичної конференції. – К.–Чернівці, 1995. – 476с
6. Орбан-Лембрик Л.Є. Психологія управління. – К.: Академвидав, 2003. – 568с
7. Організація обслуговування у підприємствах ресторанного господарства: Підруч. для ВУЗів / За ред. Н.О.П'ятицької. – К.: Київ. нац. торг.-екоп. ун-т, 2005. – 632с
8. Степанов О.М., Фібула М.М. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2005. – 520 с
9. Цуканова Е.В. Психологические трудности межличностного общения. – К.: Вища школа. 1985. – 235с
10. Чоренький Ю.П. Вплив стильової сфери на конфліктну поведінку вчителя // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №3. – С.5–8
11. Ложкин Г.В., Поважен Н.И. Практическая психология конфликта. – К.: МАУП, 2002. – 256с

Основным заданием профессионального образования является не только обеспечивать знаниями, практическими умениями, но научить быть наилучшим, а следовательно и конкурентоспособным. Поэтому современный специалист сферы обслуживания должен быть подготовлен не только реализовывать профессиональные задания в условиях конфликтной профес-

сиональной среды, но и превращать ее с целью предупреждения негативных конфликтов, а также быть готовым к «оптимальному результату». С этой целью мы проанализировали методы формирования конфликтологической культуры в вузе, обнаружили недостатки и внесли предложения по усовершенствованию средств формирования исследуемого вида культуры.

The main task of vocational training lies in teaching students theoretical knowledge and practical skills as well as providing them with the skill to be the best professional that is to be competitive. That's why a contemporary specialist in the sphere of consumer service should be prepared for the realization of professional goals in the conflictological professional environment as well as for its prevention with the purpose of preventing negative conflicts. He should be prepared for "optimal results". To achieve these goals we've analyzed the methods of forming of conflictological culture in a higher educational institution. Some weak points of the existing methods have been defined. The ways to improve the means of the researched type of culture forming have been suggested.

ПРОБЛЕМА ОСОБИСТІСНОЇ ПОЗИЦІЇ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА

Заболотна Н., Зінч В., Ісаєвич С.,

м. Ужгород

В сучасних умовах складного та високого динамізму всіх суспільних процесів значно підвищилась роль психологічних знань, їх прикладного аспекту, дієвості психологічної допомоги. Професійний інтерес викликає ефективність підготовки та подальшої професійної діяльності практикуючих психологів як в системі освіти, так і в інших сферах життєдіяльності особистості.

Оскільки психологічна служба в закладах освіти активно розвивається й ставить за мету забезпечення психологічного супроводу розвитку особистості, створення сприятливих соціально-психологічних умов для збереження психічного здоров'я сприятиме виконанню одного з головних завдань сучасної освіти – розвитку в особистості інтересу й потреби в самозмінах з метою реалізації свого особистісного потенціалу у соціальному, професійному, інтелектуальному, емоційному планах.

В фаховій літературі активно обговорюється науковцями та практиками ефективність діяльності сучасних психологічних служб, ведуться пошуки оптимальних шляхів вирішення цієї проблеми.

Один із напрямків пов'язаний зі спробами побудови теоретичної моделі психолога-практика, яка включала б певні стандарти та вимоги до його особистості та діяльності. Він успішно вирішується багатьма як вітчизняними, так і зарубіжними психологічними школами.

Інший підхід спрямований на пошук спеціальних форм і методів навчання психологів-практиків, розробку змісту їх підготовки. Він в значній мірі імпонує нам в процесі фахової підготовки психологів в УжНУ. Тут значне місце займає проблема особистісного зростання та професійного самовизначення спеціалістів. Потрібно уважно розглянути можливості попереднього відбору професійно придатних кандидатів на таку діяльність. Це в основному стосується науково-теоретичних розробок цієї проблеми, професійної підготовки спеціалістів під час навчання у вищій школі.

Досвід практикуючих психологів засвідчує, що основною метою має бути не лише поповнення наукових, методичних та практичних знань, умінь, навичок спеціаліста, а в першу чергу, формування внутрішньої особистісної позиції, адекватної до обраної діяльності.

Мета даної статті – проаналізувати основні підходи до вирішення проблеми позиції психолога-практика для подальшого обґрунтування доцільності створення її оптимальної моделі. У завдання статті входять:

- Уточнення поняття «позиція особистості»
- Аналіз підходів та вимог до позиції психолога-практика;
- Визначення основних показників (цінностей, якостей) моделі адекватної позиції психолога-практика в системі освіти.

Як відомо, успішність професійної діяльності в основному визначається як об'єктивними, так і суб'єктивними факторами. Серед них – якість професійної підготовки та професійна компетентність, зміст, умови, характер професійної діяльності, які визначають можливість для реалізації інтелектуального багатства спеціаліста, індивідуально-психологічні особливості людини, а саме характер її особистої та професійної орієнтації (особистісна та професійна позиція), сформованість професійно важливих рис особистості та її характеру.

Вага кожного фактора змінюється в залежності від специфічних особливостей професії. Для професії психолога взагалі і для практикуючого психолога, зокрема, особливу роль відіграє саме останній.

Адже як відзначає Г.А.Пальм: «Те, якому образу людини збирається служити психолог, які загальні смислові орієнтири

він обирає, вирішує майбутнє самої психологічної науки: буде вона служити саморозвиткові людини чи маніпулюванню нею» [1].

Пов'язано це з тим, що в процесі надання психологічної допомоги психологу доводиться мати справу з переживаннями людини, з системою її цінностей, ставлень, станів, із виявленням дійсних мотивів її поведінки. При цьому саме позиція особистості, що визначає загальні принципи реалізації особистості, своєрідність міжособистісних стосунків, особистісні якості психолога-практика, відіграють вирішальну роль у дієвості психологічної допомоги.

Недарма К.Роджерс неодноразово наголошував в своїх роботах на значущості людського, особистісного «виміру» у практиці психологічної допомоги: «оптимально допомагаючі стосунки – це вид стосунків, які створюються тільки психологічно зрілою людиною...» [2].

Професійна діяльність спеціаліста, за Л.М.Мітіною, може здійснюватись за однією з двох моделей: перша модель адаптованої поведінки, при якій в свідомості людини переважає тенденція до підкорення професійної діяльності зовнішнім обставинам у вигляді виконання приписів, вимог, норм, правил, друга модель професійного розвитку, в якій людина характеризується здатністю вийти за межі безпосереднього потоку повсякденної практики, побачити свою діяльність у цілому і перетворити її на предмет практичного перевтілення. Це дозволяє внутрішньо приймати, усвідомлювати і оцінювати труднощі й протиріччя різних сторін професійної діяльності, самостійно й конструктивно вирішувати їх у відповідності зі своїми цінностями [3].

В силу специфіки професії та завдань, що стоять перед психологом, для нього характерною має бути саме остання модель професійної діяльності.

Аналіз наукової літератури дає змогу побачити наявність різних підходів щодо визначення поняття «позиція». В одних випадках це дещо зовнішнє щодо особистості (умови, в яких повинна діяти особистість, проявляти себе, приписи та вимоги, яких вона має дотримуватись), в інших – це структурне утворення особистості, її ядро.

Так, у роботах Г.М.Андрєєвої, Л.І.Божович, Ю.Б.Гіппенрейтер, І.С.Кона та ін. поняття позиція особистості частіше вживається в значенні статусу, ролі, місця індивіда в групі чи системі відношень у суспільстві і визначає деяку задану нормативну систему дій, яку суб'єкт повинен виконати, стосунки, в які він повинен вступити, стиль поведінки, який він повинен засвоїти.

Вивчення позиції у якості компоненту структури особистості показало, що хоча традиційно вивом особистісної позиції вважається сукупність основних ставлень до світу, до людей до себе, вони зумовлені різними структурними компонентами та інтегральними характеристиками: найвищим рівнем інтеграції психологічної організації особистості – зрілістю (Л.І.Андіфєрова); особистісними смислами або динамічними смисловими системами (О.Г.Асмолов, Б.С.Братусь); світоглядними почуттями, світоглядом (С.Л.Рубінштейн, Л.І.Божович); самосвідомістю (Б.Г.Ананьєв); системою установок, мотивів, цілей і цінностей (В.І.Войтко); ціннісно-смисловими і життєво-практичними узагальненнями (В.М.Мясищев); психологічним станом «Я» (А.Б.Добровіч); характерологічною цілісністю та визначеністю особистості (Н.Є.Мажара) та ін.

Оскільки більшість авторів сходиться в тому, що в основі особистісної позиції лежать структурні компоненти ціннісно-мотиваційної сфери, то на далі поняття «позиція особистості» буде вживатися нами в значенні системи загальних смислових утворень, що визначають сукупність провідних

мотивів діяльності, спілкування, поведінки в цілому.

Особистісна позиція, адекватна професійній діяльності психолога-практика, на нашу думку, виникає в результаті усвідомлення та розвитку особистісних цінностей, взаємопроникнення професійних та індивідуальних рис особистості й оформлюється в особливе смислове утворення, що визначає загальні принципи реалізації особистості, здійснення нею її внутрішнього потенціалу в професійній сфері через різні за зовнішніми ознаками, але єдині по внутрішній суті дії, вчинки.

Розглянемо основні підходи та вимоги до позиції психолога в зарубіжній та вітчизняній практиці.

У класичному психоаналізі позиція психоаналітика фіксована досить чітко. Її основними вимогами є невтручання, відмежування, нейтралітет, особистісна закритість. Необхідними якостями виступають психологічна зрілість, спостережливість, наявність аналітичного мислення, інтуїції, рефлексії.

На відміну від психоаналізу, в аналітичній психології К.Юнга аналітик і клієнт мають працювати разом, як рівні, утворюючи динамічну єдність. Для цього необхідна позиція прийняття, поваги, взаємопроникнення, забезпечення індивідуального зростання, наявність таких особистісних якостей як комунікабельність, відкритість до змін, гуманістична спрямованість.

Основними вимогами до психологів, що працюють в контексті адлерівського підходу, є встановлення на основі діагностування рівних психотерапевтичних стосунків. Вони мають відтворювати турботу, підтримку, заохочувати клієнта до саморозуміння й саморозвитку. Для цього необхідні такі якості, як спостережливість, аналітичне мислення, комунікабельність, відкритість, поважливе ставлення до людини, віра в її можливість.

Виходячи із загального замислу концепції трансактного аналізу Е.Берна, основне завдання психолога забезпечити інсайт. Як наслідок, основні вимоги до його позиції – партнерство, прийняття клієнта, поєднання позиції вчителя й експерта.

За теоріями біхевіористичного та когнітивного напрямку позиція психолога – директивна. Він має виступати в чітко визначеній ролі вчителя, наставника, авторитету, має бути готовим виступити соціально-психологічною моделлю, взірцем для наслідування. Психолог повинен займати активно-діючу позицію: розв'язувати, переконувати, вказувати на помилки, пропонувати варіанти поведінки, вчинків, орієнтувати на певні зміни. Для вирішення цих завдань необхідні такі якості як сенситивність, емпатичність, здатність бути вимогливим і служити моделлю поведінки.

Основна позиція психолога в екзистенційному підході – розуміння клієнта в термінах його власного життєвого світу, образу себе і дійсності. Уміння вислухати й співпереживати, сприяти переживанню його самотності, розвиткові самосвідомості, сенситивності, відкритості в спілкуванні. Така позиція сприяє створенню особливих стосунків, які виступають як самотнісність і психотерапевтична серцевина процесу особистісного зростання.

У напрямку центрального на клієнта, за К.Роджерсом, основні вимоги до психолога – відмова від спроб грати будь-яку роль і спроба бути самим собою. Головне завдання – створити відповідний психологічний клімат, в якому клієнт сам відмовився б від захисних механізмів. Психолог повинен бути «справжнім» в спілкуванні з клієнтом, будувати стосунки на основі поваги, турботи, прийняття й розуміння.

У гештальт-терапії Ф.Перлса роль психолога – це роль активного, живого, творчого, співпереживаючого, мінливого союзника в пошуках власного «Я» клієнта. Основна мета такої поведінки – активізувати внутрішні особистісні резерви клієнта, вивільнення яких веде до особистісного зростання [4].

Американські психологи ще в сорокові роки запропонували перелік критеріїв (характеристик особистості)

для успішного здійснення діяльності практичного психологів. Тут врахований і світоглядний аспект. Наводимо ці критерії повністю:

1. Неабиякі розумові здібності і розсудливість.
2. Оригінальність, спритність і різнобічність.
3. Допитливість та прагнення до самовдосконалення.
4. Інтерес до людини як особистості.
5. Розуміння своїх особистісних характеристик і почуття гумору.
6. Чутливість до складностей мотивації.
7. Толерантність.
8. Спроможність займати терапевтичну позицію; спроможність установлювати гнучкі конструктивні взаємовідносини з іншими.
9. Наполегливість, методичність у роботі; спроможність витримувати напругу.
10. Готовність прийняти на себе відповідальність.
11. Почуття такту і спроможність до співробітництва.
12. Цілісність натури, самоконтроль і врівноваженість.
13. Спроможність розрізняти моральні цінності.
14. Професійна компетентність.
15. Глибокий інтерес до психології т а її сучасних досягнень [7].

Таким чином, для успішного професійного функціонування психологу необхідно розв'язати свої світоглядні проблеми, з'ясувати для себе питання сенсу та місця в ньому своєї професійної діяльності. Професійна діяльність психолога-практика вже за визначенням передбачає впевненість в своїх знаннях.

У вітчизняній психології: в країнах ближнього зарубіжжя, і зокрема, на Україні поки що немає чітких об'єктивних вимог до особистості практикуючого психолога та його діяльності.

Проте, активно ведуться теоретичні та практичні розробки цієї нагальної проблеми. В цьому руслі працюють Г.С.Абрамова, В.Ф.Бондаренко, І.В.Дубровіна, В.Г.Панок, Н.В.Чепелева та ін.[3], [6].

За І.В.Дубровіною, суть професійної позиції практичного психолога полягає в тому, щоб не вирішувати за іншу людину її проблем, а робити це разом з нею, зміцнюючи її віру у свої сили, можливості, в самого себе. Для цього психологу необхідні такі риси, як широта інтересів та незалежність поглядів, готовність до контактів та вміння їх підтримувати, вміння емоційно приваблювати до себе та інших, усвідомлення межі своєї професійної компетентності, підвищене почуття відповідальності за свої дії, слова, здатність передбачати їх наслідки. Природна сила розуму в поєднанні з великим запасом знань та висока й різностороння культура мислення [8].

Підсумовуючи вищевказані підходи щодо сутності позиції практичного психолога можна зробити наступні висновки:

1. Серед факторів, що визначають успішність професійної діяльності психолога, адекватність внутрішньої особистісної позиції вимогам професії є основним.
2. Поняття «позиція особистості» розглядається нами в значенні системи загальних смислових утворень, що визначають провідні мотиви діяльності, спілкування, поведінку в цілому.
3. Відповідна позиція психолога виникає в результаті усвідомлення та розвитку особистісних цінностей, взаємопроникнення професійних та індивідуальних рис особистості і оформляється в особливе смислове утворення, що визначає загальні принципи її реалізації в професійній діяльності.
4. В процесі підготовки та підвищення кваліфікації психологів основною метою має бути не лише поповнення наукових, методичних та прикладних знань, умінь, навичок спеціаліста, а, в першу чергу, формування внутрішньої особистісної позиції, адекватної новій діяльності. Саме така позиція сприятиме особистісному та професійному становленню психолога, його самовдосконаленню, більш швидкій адаптації та успішній діяльності.

Література та джерела

1. Пальм Г.А. Гуманітарна парадигма у психології та проблеми підготовки практичних психологів// Вісник Дніпропетр. ун-ту. Педагогіка і психологія. – Вип.6. – Д., 2000. – С.7-12
2. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ. Общ. ред. и предисловие Е.И.Исениной. – М., 1994.
3. Панок В.Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога// Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №4. – С.3-5
4. Капська А.І., Долинська Л.В. Концептуальні підходи до проблеми підготовки фахівців спеціальності «Соціальна робота та практична психологія»// Психологія. 36. наук. праць. – Вип.15. – К., НПУ імені М.П.Драгоманова, 2002. – С.267-275
5. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Личность и личностный рост. – Вип.1. – М., 1991.
6. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. – К., 1997.
7. Ліщинська О.А. Основи індивідуального психологічного консультування для початківців. Навч. Посібник. – К.: КСУ, 2004. – 85с.
8. Чепелева Н.В. Особистісна підготовка практичного психолога /Основи практичної психології. – К., 1999.

Подчеркивается необходимость формирования адекватной внутренней позиции психолога. Это одно из основных условий успешной профессиональной деятельности. Дается анализ основных подходов и требований к позиции психолога-практика в отечественной и зарубежной литературе.

The authors of the article have considered the necessity of formation of psychologists adequate inner position as one of the principal conditions of successful professional activity. The basic approaches and requirements to the psychologists-practical position in the foreign and native scientific literature have been analysed.

БЕЗПЕРЕРВНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА У ГАЛИЧИНІ (1920-1930 рр.)

Завгородня Т.,

м.Івано-Франківськ

Сьогоднішній етап формування нових політичних та економічних реалій суспільства, значно вільний обмін інформацією, розширення міжнародних зв'язків, активізація наукового обміну, постійне навчання впродовж усього життя ведуть до необхідності значних змін у системі сучасної освіти, які диктують принципово нові тенденції розвитку вищої школи та формування особистості майбутнього спеціаліста. У цьому процесі необхідно враховувати досвід організації професійної освіти в різних регіонах України і в різний час.

Враховуючи, що в історії українського шкільництва особливу і навіть вирішальну роль належить учительству, цікавим, на нашу думку, є досвід організації педагогічної освіти в Галичині 20-30-х років минулого століття. Саме в цей час, коли Галичина ввійшла до складу Польської держави, зросла політична активність українського населення, потреба в національних кваліфікованих кадрах, посилилася боротьба за національні і політичні права. Існувало тверде переконання, що розвиток української школи є запорукою національного відродження. Розгорнувся масовий рух за створення українського шкільництва з українською мовою навчання. Більше того, вирішення долі всього українського шкільництва в складних умовах Галичини міжвоєнної доби залежали від рівня підготовки майбутнього вчителя-українця. Ситуація складалася таким чином, що практично тільки вчитель міг стати «всемогутнішим регулятором» між дійсністю та ідеологією. Як справедливо писав І.Юцишин, «при найгірших системах і програмах та при найважчих політичних умовах життя народу висококваліфікований, ідейний і морально дисциплінований учитель і виховник відроджує націю, творить чудо» [1, с.2].

Особливо важливою була ця діяльність в надзвичайно важких історичних умовах, коли вчитель, працюючи не в своїй державі, був покликаний через зміст навчання й виховання зберегти національну історію, культуру, традиції. Як справедливо і влучно було сказано у львівському часописі «Учительське слово», вчитель – це «й школа, й педагогічна думка, й національна ідея» [2, с.71]. І сьогодні не втратило своє значення гасло, виголошене видатним поетом і педагогом Василем Пачовським на Першому Українському Педагогічному Конгресі (Львів, 1935): «...Учитель мусить бути чимсь більшим як учитель – мусить бути дослідником, громадянином, людиною на весь ріст в кожному ділі, в кожному кроці, в кожному слові, бо він сповняє місію апостола. Він має творити нових людей, він формує через своїх вихованців родину, місто, громадянство, цілу націю» [3, с.113].

Для того, щоб виконати покладену на вчителя надзвичайно важливу, почесну, а водночас і дуже важку місію – виховувати державно-національних активістів-патріотів, тобто людей, спроможних свідомо боротися за створення самостійної держави України і власною працею приносити користь рідному народові, вчитель повинен був мав мати не тільки відповідні умови існування, але й бути наділеним комплексом належних прав, а також достатнім рівнем педагогічної підготовки. Педагоги, громадські діячі, представники духовенства в Галичині добре розуміли, що утвердження і розвиток національної школи, зупинення процесу витеснення українського вчительства з національних шкіл, обмеження прийому української молоді в педагогічні заклади неможливі без вирішення питання підготовки вчителів-українців нової генерації.

У Галичині в 20-30-ті рр. XX ст. продовжували функціонувати переважно заклади педагогічної освіти, які готували майбутніх учителів для народних шкіл і здійснювали підвищення їх професійної кваліфікації у народних (початкових) школах, тому що саме цей тип навчальних закладів виконував для українських дітей роль «найважливішої підстави усієї освіти і національного виховання» [4].

На початку 1920-х років одержати педагогічну освіту на галицьких землях можна було декількома шляхами. Так, підготовка вчителів для народних шкіл продовжувала відбуватися в семінаріях, що спиралися на програму

семирічних шкіл. При деяких семінаріях існувала додаткова форма підготовки вчителів початкових класів – п'ятирічні семінарії учительських курсів.

З 1928/29 н. р. випускники восьмирічних гімназій могли отримати професію вчителя початкових шкіл у дворічних педагогіях. Крім того, вони могли здобути вчительський фах на річних або дворічних учительських курсах.

Після закінчення шести гімназійних класів кандидат на учительське звання (професію) міг доповнити свою освіту на кількатижневих методичних курсах. Учителів середніх загальноосвітніх шкіл готували на базі закінченої гімназійної освіти у вищих школах і на півторарічних педагогічних курсах, які могли бути замінені безпосередньою роботою в школі.

До вступників у вчительські семінарії існували суворі вимоги, що диференціювалися у залежності від типу навчального закладу, який закінчив чи в якому вчився кандидат, та від рівня його підготовки. Кандидати повинні були скласти вступний іспит відповідно до програм семикласових шкіл, пройти перевірку музичного слуху. Крім того, враховувалися фізичний розвиток, моральні якості, загальний інтелектуальний розвиток, а також здібності до навчання в учительських семінаріях. Навчання в учительських семінаріях тривало 5 років. Згідно з програмами 1926 р. в учительських семінаріях три перші курси давали загальноосвітню підготовку, два останні – професійну. Закінчення повного курсу навчання давало повну (визначену програмою) загальну освіту в поєднанні з професійною. 1919 р. розпорядженням Міністерства Віросповідань і Публічної Освіти Польщі (МВіПО) на території Галичини були залишені державні вчительські семінарії, які існували в Австро-Угорщині [5]: 1920/21 н.р. в них навчалось 4961 учень (з них 2952 поляки і 2009 українців), яких навчали 394 викладачі (243 поляки і 151 українець) [6]. Серед державних семінарій дві були з українською мовою навчання. Діяли також 3 приватні українські семінарії. У 1921/22 н.р. на теренах Львівського шкільного округу (ЛШО) було вже 18 державних учительських семінарій, з них 11 – утравістичних, 2 – з українською мовою навчання, 5 – з польською. Крім того, існувало також 18 приватних учительських семінарій, з них 14 – з польською мовою навчання і 4 – з українською. Серед державних семінарій половина була чоловічих, 2 – коєдукаційні (спільне навчання хлопців та дівчат), 7 – жіночих [7].

Значні ускладнення в діяльність учительських семінарій вніс закон 1924 р. про мову викладання. Відповідно до нього Кураторія Львівського шкільного округу (КЛШО) всім учительським семінаріям було направлено лист про те, що не тільки при зовнішніх відносинах, але й для внутрішнього вжитку дозволяється користуватися тільки польською мовою. 9 травня 1928 р. КЛШО видала розпорядження, відповідно до якого випускники учительських семінарій з українською мовою навчання одержували право працювати лише в українських школах. Таким чином, влада свідомо створювала значні обмеження в працевлаштуванні для випускників українських семінарій, а дія закону 1924 р. стосовно вчительських семінарій (як державних, так і приватних) ставила під загрозу саме існування українських закладів з підготовки вчителів для народних шкіл. Наприклад, у 1926/27 н.р. у Львівському шкільному окрузі діяло 23 чоловічі семінарії (у Львівському воеводстві – 12, Тернопільському – 8, Станіславському – 3). Але з них 8 були утравістичні, 14 – з польською мовою викладання і лише 1 (у Станіславі) – з українською [8, с.205]. Такі дії польського уряду викликали загальне обурення широких верств українського населення Галичини, насамперед – педагогічних товариств. Узагалі галицькі педагогічні товариства багато уваги приділяли організації та утриманню приватних учительських семінарій. Саме такі заклади більшою мірою могли забезпечити підготовку українських учителів не тільки для шкіл з українською мовою навчання (це завдання, зрозуміло, було першочерговим), а й для шкіл утравістичних (чи навіть польських). Це було не зрадою національних інтересів, а врахуванням реального стану речей.

У 1934/35 н.р. у всій Польщі було 457 українських

(державних і приватних) шкіл, 23 299 польських і 2 754 утравківських. Але лише 5% українських дітей навчалося в українських школах, 27% – в утравківських і 68% – у польських [9, с.845]. Тому українські педагогічні товариства змушені були утримувати й утравківські учительські семінарії. Так, наприклад, у Львівському шкільному окрузі у 1921/22 н.р. було 20 (за іншими даними, — 18) приватних жіночих учительських семінарій; лише кожна п'ята з них була з українською мовою навчання. Надалі стан значно погіршився. У 1934/35 н.р. з приватних учительських семінарій (ЛШО) лише одна була з українською мовою навчання. Це ще й наслідок реформи 1932 р., згідно з якою вчительські семінарії були ліквідовані.

На перший погляд видається, що такі цифри заперечують нашому твердженню щодо ролі приватних семінарій у розвитку українського шкільництва, але треба мати на увазі, що серед державних жіночих семінарій, наприклад, у 1925/26 н.р. жодна не була з українською мовою навчання [10]. Учительські семінарії проіснували до середини 1930-х років, їх ліквідували поступово. Додамо, що співвідношення цих закладів щодо мови викладання залишалося приблизно на одному рівні: на 80 % польських – 20% українських.

Важливим шляхом підготовки кандидатів на вчителів народних шкіл були приватні вчительські семінарії курси, які створювалися при учительських семінаріях, але мали лише просвітницький статус. Вступали на такі курси українські діти, які з різних причин не закінчили семикласної школи і не могли здати відповідні документи до вчительських семінарій. А закінчення зазначених курсів допомагало підготуватися до складання екзамену на звання вчителя народної школи. Тим самим створювалася можливість збільшення кількості майбутніх учителів в українських школах.

Допоміжними тимчасовими закладами підготовки вчителів були Державні учительські курси (ДУК), створені на основі Шкільного Статуту МВіПО 1920 р. У ДУК були деякі переваги перед семінаріями. По-перше, учні курсів більш свідомо обирали майбутню професію педагога, бо поступали на курси здібні випускники гімназій у віці 18, а не 14 років. По-друге, тут здобували тільки професійну освіту, учні із самого початку були більше спрямовані на опанування відповідної кваліфікації. І, нарешті, маючи закінчену середню освіту, учні одержували більше можливостей працевлаштування у разі вимушеної зміни професії. Однак така форма підготовки вчителів мала й негативні риси. Рік для здобуття професії виявився дуже малим терміном. За цей час важко було сформувати в учня почуття відповідальності у здійсненні тих високих завдань, що стояли перед народним вчителем. І все ж курси були вкрай необхідні, тому що вони давали можливість якомога швидше підготувати педагогів, які мали б замінити стару генерацію вчителів, рівень яких вже не повністю відповідав вимогам часу. Підготовку вчителів для народних шкіл, крім учительських семінарій і учительських курсів, здійснювали започатковані в 1928/29 н.р. дворічні педагогії або, як їх ще називали, фахові вищі педагогічні школи. Шкільний Статут МВіПО чітко не визначав статусу цього типу навчального закладу. Проте вони давали своїм учням більш ґрунтовну професійну підготовку у порівнянні із семінаріями. Інші педагогії прирівнювалися до середніх навчальних закладів.

При закладах з підготовки вчителів створювали школи вправ, призначені для вивчення предметів психолого-педагогічного циклу та проведення педагогічної практики. Школи вправ були під опікою закладу, при якому вони існували, і перебували під керівництвом його директора. У школах вправ викладали досвідчені педагоги, бо їх лекції «госпітували» (відвідували) семінаристи, які могли під керівництвом викладачів проводити так звані пробні лекції (пробні уроки). Зазначимо, що при державних семінаріях було в 4 рази більше шкіл вправ, аніж при приватних. Це є підтвердженням того, що державні семінарії мали кращі умови для організації педагогічної практики учнів.

Структурні зміни навчальних закладів підготовки вчителів народних шкіл, що відбувалися у період 20-30 х років ХХ ст., не могли не вплинути на зміст освіти в них, тобто впровадження нових навчальних планів, програм, підручників, посібників і т.д. Передбачалося: вивчення релігії, польської мови і літератури, іноземної мови, історії, науки про сучасну Польщу разом з наукою господарювання, географії з геологією і космографією, математики з кресленням, фізики, хімії з мінералогією, біології (ботаніка, зоологія) з анатомією, городництва з бджільництвом, малювання, музики і співу, а також тілесні вправи з іграми та забавами, ручні роботи, каліграфія, психологія і логіка, педагогіка (сюди входили також питання дидактики, історії педагогіки, організації шкільництва і вивчення документів про школу, спеціальні методики та шкільна практика). У навчальному плані широко були представлені мистецько-технічні предмети: рисуюнок, ручні роботи, фізичні вправи, співу та гра на інструменті. Це свідчить про велику увагу, що приділялася виробленню в учнів навичок, які в майбутньому потрібні були не тільки в організації безпосередньо процесу навчання, але й у виховній та суспільно-просвітницькій діяльності. Чітко висловив вимоги до змісту педагогічної освіти в 1922 р. М.Ваврисевич [11], на думку якого, семінарист повинен «пройти і певний курс наук і досконало розуміти дитячу психіку і знати свій предмет і вміти подати знання учням». Особлива увага надавалася вивченню релігії. Як було сказано в релігійному часописі «Нива» (Львів, 1909), «Катехит повинен не лише учити релігії, але його обов'язком є доповнювати працю учителів, се є виховувати молодіж в душі народній, бо руські діти якраз мають мало учителів...» [12].

Про потребу співпраці між учителем і священиком неодноразово наголошувалося і на різних культурно-просвітницьких з'їздах, педагогічних конференціях, в засобах масової інформації. Так, наприклад, відомий галицький педагог О.Макарушка в статті «Парох і учитель» звертав увагу духовенства на те, що «добрий учитель – то єго права рука в селі, тож з тою «правою рукою» все треба бути в якнайліпшій згоді» [13].

Спільна педагогічна діяльність священиків та вчителів закладала основи для успішної реалізації завдань морально-релігійного виховання підростаючого покоління. У 30-х роках ХХст. у Галичині відбулися пошуки шляхів удосконалення системи підготовки вчителів початкових шкіл. Вони були співзвучні з процесами, які відбувалися у багатьох країнах, що відмовилися від учительських семінарій, педагогічних ліцеїв та гімназій. Найвища світова педагогічна організація (Світова Федерація Педагогічних Товариств) у 1934 р. теж оцінила ці заклади як «пережиток епохи». Офіційним початком поступового закриття учительських семінарій з їх заміною на нові типи педагогічних навчальних закладів – педагогії та педагогічні ліцеї – став документ під назвою «Новий устрій державного й приватного шкільництва в Польщі» (1932). Тепер здобути педагогічну освіту можна було двома шляхами: в трирічних педагогічних ліцеях і дворічних педагогіях, які готували вчителів народних шкіл. Загальний термін шкільного навчання до отримання диплома вчителя становив 13 років (6 років – початкова школа, 4 роки – гімназія і 3 роки – педагогічний ліцей). Раніше диплом учителя можна було отримати за 12 років (7 у початковій школі та 5 в учительській семінарії). Випускники ліцею отримували право на працю в народній школі без урахування ступеня її організації. Це було зумовлено тим, що новий шкільний устрій будувався на основі цілісності: «Школа початкова стала основою, на якій будувалися всі інші ступені загальноосвітньої школи і професійної, а також інші форми дальшого навчання...» [14, с.375]. Однак переваги на викладання в народних школах мали випускники педагогії, які закінчували один з її відділів (А.Гуманістичний; В.Математично-фізичний; С.Природничо-географічний). Поряд з новоствореними ліцеями продовжували діяти педагогії. Кількісний стан закладів з підготовки вчителів початкових шкіл ЛШО у 1937/38 н.р. наведено у наступній таблиці [15].

Таблиця 1. Кількісний стан закладів з підготовки вчителів початкових шкіл ЛШО у 1937-38 н.р.

Воеводства:	Тип навчального закладу			
	Держ. пед. ліцеї	Педагогії	Разом	Школи вправ
Львівське	6	1	7	7
Станіславське	3	—	3	2
Тернопільське	1	—	1	1
Разом	10	1	11	10

Викладачі педагогічних ліцеїв обов'язково працювали вчителями шкіл вправ. Саме там вони виконували основне навчальне навантаження. Участь викладачів у навчально-виховному процесі в школі вправ дозволяла їм постійно перебувати в колі шкільних проблем, а завдяки безпосеред-

ньому спілкуванню з учнями і зіштовхуючись з проблемами викладання конкретних предметів, найбільш доцільно будувати свою роботу з майбутніми вчителями. Але усі педагогічні ліцеї і педагогії на теренах Галичини були польськомовними. Така ситуація не сприяла створенню умов національним

меншинам Польщі для розвитку своєї культури. І хоча у проекті змін до закону про мову навчання передбачалося зафіксувати, що «заведення для образування вчителів (педагогічні ліцеї, педагогії, а також середні і ліцейні школи всіх типів з українською, білоруською, литовською мовою навчання) слід організувати пропорційно до кількості українського, білоруського або литовського населення на цих територіях» [16], але він так і не був прийнятий.

Значна увага приділялась розробці змісту ліцейної педагогічної освіти. Навчальні плани педагогічних ліцеїв (1938 р.) передбачали вивчення загальноосвітніх (релігія, польська мова, історія, математика, фізика, хімія, географія, біологія) предметів, мистецько-технічних (рисунк, ручна праця, спів, фізичне виховання) і психолого-педагогічних (психологія, навчання і виховання в початковій школі, педагогіка з історією педагогіки, життя дитини в середовищі і проблеми сучасного життя [17, с.58].

У педагогічних ліцеях, які в учительських семінаріях (1936 р.), також здійснювалася загальноосвітня підготовка, але її обсяг (41,3%) був меншим порівняно із загальноосвітніми ліцеями (90 %). Втім, передбачалося поглиблене вивчення окремих предметів (10,5%) і було виділено більшу кількість годин, призначених на вивчення психолого-педагогічних дисциплін (28% замість 13%). Водночас навчальні плани передбачали інтеграцію окремих дисциплін (фізика і хімія, педагогіка й історія виховання, анатомія і гігієна, малюнок і ручні роботи, спів та гра на музичному інструменті). Слід зауважити, що на 3-ому році навчання було заплановано виділення 6 годин на предмети за вибором. І хоча план не передбачав вивчення української мови, бо він був призначений для державних ліцеїв і не враховував потреби національних меншин, утім, у деяких педагогічних ліцеях українська мова все ж вводилася як окремий предмет. Зазначимо, що під час її вивчення клас поділявся на дві групи, що давало можливість досягти кращих успіхів у вивченні мови. За потреби, дозвіл на звільнення від вивчення української мови за поданням дирекції давала Кураторія шкільного округу.

У навчальний процес ліцеїстів був введений новий предмет «Життя дитини в середовищі і проблеми суспільного оточення», що включав три напрями: вивчення дитячого життя в суспільстві; вивчення місцевого (локального) середовища як основи для проведення позашкільної роботи; обговорення найважливіших проблем сучасного життя Польщі. Його мали викладати в усіх класах.

Педагогічні ліцеї проіснували в Галичині лише декілька років, що не дає можливості зробити узагальнюючі висновки про наслідки їх роботи в справі розвитку шкільництва на галицьких землях. Проте їх становлення з самого початку йшло всупереч світовому досвіду підготовки вчителів початкових шкіл. Досить сказати, що ще 1935 р. на засіданні Міжнародної Ліги нового виховання було зазначено про недостатність педагогічної підготовки, одержаної в учительських семінаріях і педагогічних ліцеях, з точки зору розвитку педагогічної та психологічної науки. Поєднання загальної освіти й професійної підготовки приводило до перевантаження програм, зменшення часу на вивчення окремих предметів і — як результат — до невисокого рівня підготовки учнів. Із цим пов'язана й відсутність часу на самостійну роботу учнів, а це було дуже важливим для формування та виховання особистості. На згаданому засіданні Ліги зазначалося, що «голова учнів нагромаджується, але не розвивається розум». Тому зрозумілим стає той факт, що відбувалися пошуки нових форм підготовки вчителів. Мету закладів з підготовки вчителів, ступінь їх організації, а також науковий рівень у першій третині XX ст. мала б визначати суспільно-культурна роль школи і учителя, вимоги до якого в цей період підвищувались. Зокрема, з'являються численні моделі особистості педагога, запропоновані як галицькими педагогами (М.Базник, І.Кухта, О.Макарушка, В.Пачовський, І.Ющишин), так і представниками церкви (М.Барановський,

І.Барташевський, Ю.Дзерович).

Найбільше новим вимогам могли б відповідати вищі школи, які приймали б абітурієнтів після здобуття ними загальної середньої освіти. Саме про це йшлося на конференції з проблем підготовки вчителів для початкових шкіл, яка відбулась у Міністерстві освіти Польщі 1934 р. Учасники конференції, враховуючи досвід інших країн, одноставно затвердили резолюцію, в якій наполягали на доцільності підготовки вчителів у вищих навчальних закладах: університетах, педагогічних інститутах та академіях.

У міжвоєнну добу в Галичині існувала певна система підвищення кваліфікації учителів. У всіх педагогічних часописах («Учительське Слово», «Рідна Школа», «Українська Школа», «Шлях виховання й навчання») постійно друкувалися матеріали з проблем організації процесу шкільного викладання, огляди нової психолого-педагогічної літератури тощо. Значну методичну допомогу вчителям надавали праці, які друкувалися в серіях: «Педагогічно-методична бібліотека», «Популярно-виховна бібліотека», започаткованих педагогічними товариствами. Треба добрим словом згадати курси для вчителів народних і середніх шкіл (приватні й державні) практично з усіх предметів; Вищі курси вчителів, спеціальні курси по підготовці до складання практичного іспиту, а також курси українців.

Питаннями методичної роботи в міжвоєнну добу постійно займалися учительські осередки, педагогічні товариства. Проводились міжшкільні сходи, районні конференції учителів, бесіди, загальні конференції, обговорення підсумків інспектування («візитації»), педагогічні виставки тощо.

Щоб в тих складних умовах залишитися професіоналом, необхідно було одержати перемогу духовності над ворожими обставинами своєї професійної і громадської роботи. Досягти ж цього можливо було за допомогою самокритики, самовдосконалення й самодіагностики, план якої запропонував М.Базник. Тобто кожний учитель повинен був займатися самоосвітою, щоб «озброїти свій інтелект педагогічно-філософськими дисциплінами, які допоможуть йому орієнтуватися в з'явищах нинішнього матеріального й духовного поступу» [18].

Отже, педагогічна освіта в Галичині, яка враховувала нові досягнення психолого-педагогічної науки, була спрямована на необхідність реалізації майбутніми педагогами мети української школи, оновлення змісту навчально-виховного процесу, активізації його операційно-діяльнісного компонента. Значну роль у розвитку педагогічної освіти в краї відіграли українські освітньо-культурні та професійні вчительські організації й товариства, а також церковні установи.

Таким чином, перспективними у розвитку безперервної педагогічної освіти в сучасних умовах є такі здобутки й практичний доробок закладів з підготовки вчителів в Галичині міжвоєнної доби: посилення виховної функції навчального процесу; підвищення ролі національного й громадського виховання в педагогічному процесі вищих педагогічних навчальних закладів для збереження національних особливостей освітньої системи України; використання «госпітальї» в педагогічних закладах різного рівня, що дозволить наблизити майбутніх педагогів до школи, раніше й ґрунтовніше ознайомити їх з організацією навчально-виховного процесу, сприятиме виробленню навичок свідомого застосування теоретичних положень у практиці шкільного життя, стане фундаментом їх педагогічної майстерності; запровадити кваліфікаційний екзаме́н для випускників педагогічних навчальних закладів з правом переходу на постійну вчительську посаду; активізувати спільну роботу навчальних закладів з підготовки вчителів і громадських організацій; зменшити тижневе навантаження студентів за рахунок інтеграції окремих дисциплін; збільшити години у навчальному плані на вивчення предметів за вибором; урізноманітнити форми контролю за ефективністю самостійної роботи майбутніх учителів.

Література та джерела

1. Ющишин І. Межі й перспективи реформістичного руху в вихованні й освіті // Шлях навчання й виховання. — 1922. — Ч.6. — С.1-4
2. Історичний погляд на осяги вчительства // Учительське Слово. — 1938. — Ч.7. — С.69-71
3. Перший Український Педагогічний Конгрес. — 1935. — Львів, 1938. — 248 с.
4. Виконавчий розпорядок до шкільного закону для «кресів» // Діло. — 1925. — 25 січня.
5. Dziennik urzędowy Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej. — Warszawa. — 1919. — Ч.10-11. — С.357
6. Центральний державний історичний архів України (м. Львів) (ЦДІА у Львові). — Ф.179, оп. 2а, спр.1201, арк. 14.
7. ЦДІА у Львові. — Ф. 179, оп. 1, спр. 491, арк. 29,31.
8. Українсько-польські відносини в Галичині у XX ст. — Івано-Франківськ: Плай, 1997. — 452с
9. Енциклопедія Українознавства: Загальна частина: В 3-х т. — Т.3. — К., 1995. — 933с
10. ЦДІА у Львові. — Ф.179, оп.3, спр.197, арк.7-9.
11. Ваврисевич М. Що таке є вчительство: чи воно є ремесло чи мистецтво? // Учительське Слово. — 1922. — Ч.5. — С.2-3
12. Наука релігії в школах народних і виділових // Нива. — 1909. — Ч.3. — С.111-112.
13. Макарушка О. Парох і учитель. — Львів, 1906. — 243с
14. Kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w świetle nowej ustawy // Oświata i wychowanie. — 1933. — №5. — С.371-379
15. ЦДІА у Львові. — Ф.179, оп. 3, спр. 206.
16. Проект зміни закону з 31 липня 1924 р. // Учительське слово. — 1937. — Ч.3. — С.45-46
17. Dziennik urzędowy Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Rzeczypospolitej Polskiej. — Warszawa. — 1938. — Ч.9. — 435с

В статье рассматривается проблема структуры и содержания педагогического образования в Галиции 1920-1930 гг. Выделены идеи, которые возможно творчески использовать при организации функционирования современных педагогических учебных заведений I – IV уровней аккредитации, обеспечения непрерывности профессионального образования.

The author of the article has considered the issues of structure and content of pedagogical education in Galicia of the period of 1920-1930. The ideas, which are possible for the creative use while organizing the functioning of the contemporary pedagogical educational establishments, have been defined.

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Калаур С., м.Тернопіль
Фалинська З., м.Львів

У процесі свого становлення та розвитку соціально-педагогічна діяльність сформувала і продовжує формувати певні знання про людину, що потребує соціально-педагогічної допомоги, та її проблеми у контексті різних рівнів їх осмислення. З цієї точки зору, клієнт постає як: реальний індивід зі своїми конкретними соціальними запитами; унікальне явище індивідуальних проявів і типологічних особливостей; представник певної конкретної культури; суб'єкт, що задіяний у певні соціальні відносини і зв'язки. Отже, у цілому, соціальний педагог як професіонал уособлює собою людину, яка допомагає у подоланні соціально-педагогічних проблем. На сьогоднішній день це має бути висококваліфікований фахівець із ґрунтовними знаннями, уміннями та навичками.

Відзначимо, що нині приділяється значна увага до професійної підготовки соціальних педагогів. Такий підхід, насамперед, зумовлений декількома чинниками, а саме: розробкою і впровадженням міжнародних стандартів до проведення соціально-педагогічної діяльності; суттєвим збільшенням у нашій країні соціально незахищених верств населення. Сьогодні активними темпами зростають негативні тенденції в Україні, серед яких перші місця посідають: бідність, безробіття, «соціальне сирітство», бездомність, алкоголізм, наркоманія, злочинність, суїцид та ін. Саме на ліквідацію означеного кола проблем повинна бути спрямована діяльність соціального педагога.

Ми повністю підтримуємо думку Д.С.Мазохи [1] у тому, що вища освіта розглядається як процес перетворення засвоєного у навчанні досвіду (знання, цінності, навички, уміння, звички) на особистісно-соціально значущі психічні властивості людини за умов, що знання та цінності визначають світосприйняття, стають переконаннями і формують спрямованість особистості. У людини з вищою освітою обсяг знань стає ерудицією та компетентністю, навички і уміння доводяться до майстерності та професійних здібностей, а звички стають нормами загальнолюдської моралі та поведінки.

Як зазначає М.М.Заброцький, вища освіта висуває певні вимоги як до особистості професіонала, так і до його професійних якостей [2, с. 31]. Сьогодні викладачі вищих навчальних закладів, які готують майбутніх соціальних педагогів концентрують свою увагу на потребі підготовки таких кадрів, які би могли зрозуміти різноманітні явища соціального життя України, мали би власну життєву позицію, та уміння і навички щодо виокремлення здобутих знань у своїй безпосередній практичній діяльності. Відповідно до Державного галузевого освітнього стандарту спеціальності «Соціальна педагогіка» бакалавр готується до виконання навчально-виховної, діагностичної, реабілітаційної, корекційної, соціально-педагогічної діяльності.

Сьогодні доцільно констатувати той факт, що чимало науковців свої праці присвятили різним аспектам професійної підготовки соціальних педагогів. Зокрема, питання визначення суті, напрямів та змісту професійної підготовки соціальних педагогів у ВНЗ були у центрі уваги І. Зверевої, А. Капської, І. Козубовської, В. Поліщук. Технології соціально-педагогічної діяльності вивчали Г. Лактіонова, О. Безпалько. Значна увага приділена питанням висвітлення особливостей підготовки майбутніх соціальних педагогів до виконання певних конкретних професійних функцій (Д. Пашенко, А. Первушина); до роботи з різними категоріями клієнтів (Л. Пундик, С. Харченко).

Виходячи із означеного кола питань, які були уже дослідженими ми зважали за необхідність висвітлити практичні аспекти процесу вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Отже, мета статті проаналізувати найбільш перспективні шляхи вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів

під час навчання у ВНЗ.

Насамперед, коротко проаналізуємо сутність соціально-педагогічної діяльності. Зазначимо, що у цьому питанні існують різні підходи науковців. Зокрема, А. Капська вважає що суть соціально-педагогічної діяльності полягає у перетворенні соціального середовища та оптимізації стосунків особистості в соціальному середовищі. На думку В. Бочарової це створення гуманних виховних міжособистісних взаємин у соціумі та пошуку механізмів педагогічно «втручання» у кризові ситуації. О. Беспалько переконана що суть соціально-педагогічної діяльності полягає у здійсненні соціального виховання в контексті соціалізації, створенні сприятливих умов соціалізації. В.А.Поліщук [3] зазначає, що соціально-педагогічна діяльність потребує аналізу й вирішення проблем клієнта на тлі суспільних і соціально-економічних проблем. Дослідниця переконана, що проблеми клієнтів, як правило, виходять за рамки їх існування в громаді. У цілому, можна стверджувати, що соціально-педагогічна діяльність спрямована на соціально-педагогічну оцінку законодавчої творчості держави, діяльності громадських організацій, рухів і партій стосовно впливу на особистість.

Таким чином, усі підходи фахівців полягають у тому, що суть соціально-педагогічної діяльності полягає в гуманізації соціального середовища, у якому перебуває клієнт та оптимізації взаємин особистості та соціуму.

Можна стверджувати, що мета соціально-педагогічної діяльності конкретизується в її змісті, що визначає коло основних професійних завдань соціального педагога. Отже, на основі наукових розробок фахівців можна констатувати, що зміст соціально-педагогічної діяльності проявляється через: надання допомоги окремій людині чи групі людей, які опинилися у складній життєвій ситуації, шляхом підтримки, консультування, реабілітації, патронажу та інших видів соціальних і психолого-педагогічних послуг; актуалізацію потенціалу самопомоги осіб, які опинилися у скрутній ситуації; цілеспрямований вплив на формування і реалізацію соціальної політики на всіх рівнях – від загальнодержавних до місцевих.

Таким чином, соціально педагогічна діяльність є досить складним видом професійної діяльності, а тому майбутній соціальний педагог повинен володіти ґрунтовними знаннями, що виступатиме запорукою високої професійної кваліфікації, та конкурентноспроможності фахівців на ринку праці. У вищих навчальних закладах (Львівський національний університет ім. І. Франка та Тернопільський національний університет ім. В. Гнатюка) на відповідних кафедрах (загальної та соціальної педагогіки і соціальної педагогіки) суттєва увага приділяється визначенню пріоритетів щодо розвитку навчально-виховного процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів. Сьогодні викладачами означено основні акценти щодо формування професійних компетентностей, а саме визначено: ключові компетентності, загально-предметні та спеціальні компетентності, якими повинен володіти майбутній фахівець соціальної сфери та окреслено основні перспективи щодо їх формування у студентів.

У полі зору науковців перебувають питання організації та змісту навчального процесу. Зокрема, вивчалися питання змісту і організації викладання професійно-орієнтованих навчальних дисциплін спеціалізації для бакалаврів, спеціалістів та магістрантів спеціальності «Соціальна педагогіка».

Вагома роль у процесі фахової підготовки належить організації та проведенню практичної підготовки. Отже, у контексті професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної діяльності особливо актуальним є подолання розриву між теоретичною і практичною підготовкою. Ці питання стали предметом дослідження як науковців

теоретиків так і практиків. Беручи до уваги зазначений аспект, цілеспрямоване формування необхідних умінь і їх вдосконалення забезпечується через організацію практичної підготовки є першочерговою необхідністю. Фахівцями кафедр розроблено цілісний комплекс навчальних практик, які реалізуються послідовно, починаючи з першого курсу (ознайомлююча практика) і завершуючи переддипломною, при цьому кожний наступний вид практики суттєво ускладнюється за змістом та характером діяльності. такий підхід дає змогу студентам креативно вдосконалювати власні практичні уміння та навички.

Зупинимося на конкретному розгляді практичних шляхів вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Отже, на основі аналізу основних тенденцій розвитку вищої освіти визначено такі *перспективи*:

- активне впровадження у навчально-виховний процес сучасних інноваційних технологій навчання;
- активізація пізнавальної діяльності майбутніх соціальних педагогів.

Дамо коротку характеристику окресленим шляхам вдосконалення підготовки майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ.

Активне впровадження у навчально-виховний процес сучасних інноваційних технологій навчання зумовлено тим, що у педагогічній науці спостерігається бурхливий період переосмислення наукових підходів до процесу навчання. В.Г. Кремін'я з цього приводу зазначає, що в освітньому просторі України необхідно виокремити «модернізацію освітньої діяльності, щоб готувати людину, здатну до ефективної життєдіяльності у ХХІ столітті» [4, с. 231]. Науковці визначають основним напрямком оптимізації навчального процесу у вищій школі використання інноваційних технологій навчання. Володіння сучасними інноваційними технологіями стає загальною пріоритетною потребою та визначає напрямки розвитку освіти у цілому. Запровадження інновацій в освіті сприятиме тому, що знання, які здобувають майбутні соціальні педагоги стануть конкретно-прагматичними та носитимуть ціннісно-продуктивний зміст, а також сприятимуть засобом самоідентифікації.

Виходячи із власного практичного досвіду та аналізу наукової літератури (М. Артюшина [5], І. Дичківська [6], А.Скрипець [7], О. Падалка [8]) ми можемо констатувати, що у зв'язку із євроінтеграційними процесами і практичним приєднанням України до освітнього наукового простору набуває актуальності проблема впровадження інноваційних технологій, для використання яких викладач повинен дотримуватися таких вимог:

- усвідомлювати критерії ефективності інноваційних методик;

- дотримуватися відповідності віковим особливостям студентів і вибирати такі інновації, які є оптимальними у навчально-виховному процесі ВНЗ;
- враховувати ефективність та доцільність обраної інновації у практиці підготовки соціальних педагогів;
- застосовувати лише ті педагогічні інновації, які відповідають поставленій меті і завданням та сприяють розвитку особистості студента;
- використовувати інноваційні педагогічні технології за умови доступності у їх застосуванні та систематичності.

Активізація пізнавальної діяльності майбутніх соціальних педагогів зумовлена багатогранністю. У розв'язанні окресленого кола проблем витоки багатьох інших питань, а саме: виховання потреб у знаннях; навчання майбутніх соціальних педагогів умінню вчитися; розвиток пізнавальних інтересів, самостійності, творчості; забезпечення глибини і міцності знань. Сьогодні необхідно запровадити комплекс істотних змін у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів, що передбачає пошук нових технологій, форм і методів підготовки майбутніх фахівців, які відзначатимуться творчою індивідуальністю, високим рівнем компетенції та вмінням самостійно здійснювати навчально-пізнавальну діяльність. Необхідно нове осмислення, пошуки ефективних напрямків організації самостійної пізнавально-пізнавальної діяльності студентів, спрямованої на формування пізнавальної активності як стійкого утворення особистості, що впливає на ставлення її до соціального досвіду у всіх сферах життєдіяльності.

Ми переконані, що під час навчання у вищому навчальному закладі необхідно формувати у майбутніх фахівців високий рівень самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Формування пізнавальної активності особистості у ході навчальної діяльності – одне із найактуальніших у теорії та практиці педагогічної науки. Як стверджує В.І. Лозова [9] це зумовлено такими чинниками:

- суспільство не може повноцінно функціонувати в умовах науково-технічного прогресу без активності людини, яка є джерелом соціального і науково-технічного прогресу;
- пізнавальна діяльність особистості є умовою її духовного розвитку, засобом самовизначення, самореалізації, саморозвитку особистості;
- пізнавальна діяльність є важливою умовою вдосконалення і одночасно показником ефективності навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах.

Таким чином, у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів вагоме місце посідає активне впровадження у навчально-виховний процес сучасних інноваційних технологій навчання та активізація пізнавальної діяльності майбутніх соціальних педагогів.

Література та джерела

1. Мазоха Д.С. На шляху до педагогічної професії (Вступ до спеціальності): Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 168с
2. Заброцький М.М. Технологія розвитку комунікативної компетентності вчителя // Практична психологія та соціальна робота, 2007. – № 7. – С.31-34
3. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: Дис... док. пед. наук: 13.00.04. – Тернопіль, 2006. – 454с
4. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред.. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384с
5. Артюшина М.В. Особливості інноваційної поведінки студентів за умови сучасних трансформацій у вищій освіті // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Сер. №5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Вип. 11. – К., 2008. – С.11-19
6. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник для студ. вузів. – К.: Академвидав, 2004. – 352с
7. Інновації у вищій освіті (за матеріалами регіональних нарад): Зб. доп. / Упоряд.: А.В. Скрипець. – К., 2003. – 70с
8. Падалка О. Інтенсивні освітні технології // Вища освіта України. – 2002. – №2. – С.91-95
9. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / Лозова В.І. – Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-е вид., доп. – Харків: «ОВС», 2000. – 164с

В статье рассматриваются практические аспекты усовершенствования подготовки будущих социальных педагогов. Авторы уделяют внимание необходимости внедрения инновационных технологий в учебный процесс и активизации познавательной деятельности будущих социальных педагогов.

The author of the article has considered the practical aspects of the improvement of future social teachers training. Much attention has been paid to the necessity of introduction of innovative technologies into the scholastic process and activation of cognitive activity of a future social teacher.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ФОРМУВАННІ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ МЕДИКІВ

Карбованець О.,
м.Ужгород

Медицина як галузь знань про людину – це складний комплекс, основу якого становлять природничі дисципліни. Швидкий розвиток сучасних медичних технологій («технологія» у перекладі із грецької означає: *techné* – «мистецтво», «майстерність», «уміння»; *logos* – «учіння», тобто це – знання про майстерність» [4]), вплив різних негативних факторів науково-технічного прогресу на середовище проживання людини, поява невиліковних хвороб людства зумовлюють особливі вимоги до фундаментальної підготовки майбутніх медичних працівників. Сучасний фахівець у галузі медицини (медсестра, стоматолог, фармацевт, лікар) повинен володіти значним запасом спеціальних знань, уміти поповнювати, розвивати і творчо застосовувати їх у професійній діяльності. Для цього їм необхідна якісна підготовка в галузі діагностики та лікування, яка базується передусім на загальній теоретичній та фаховій підготовці з предметів медико-біологічного циклу. Від рівня природничонаукової підготовки лікаря, фармацевта, стоматолога, медсестри залежить ступінь його готовності до використання нових медичних технологій (у діагностиці, лікуванні, фармакології, стоматології і т.д.).

Практика природничонаукової підготовки медичних працівників у вищих навчальних закладах свідчить, що використання традиційних дидактичних засобів і методів не забезпечує інтенсивного розвитку пізнавальної діяльності, індивідуальних здібностей та фахових знань студентів. Разом з тим, збільшення обсягу наукової інформації, поява нових підходів до інтерпретації явищ і понять та завдань, які стоять перед освітою, виявляють суперечності між традиційними способами формування знань і вимогами, які ставляться до підготовки майбутніх фахівців. Подолання цих суперечностей можливе за умови використання нових підходів до формування знань студентів.

З точки зору педагогічних досліджень: «Знання – це перевірений практикою результат пізнання діяльності, правильне її відображення в мисленні людини у вигляді уявлень, понять, суджень і теорій» [1].

Знання є важливим складовим компонентом навчального матеріалу, які є провідною ланкою в системі навчання, бо тільки знання сприяють виробленню свідомого користування уміньми і навичками.

На формування знань впливає велика різноманітність чинників. Одним із важливих чинників формування знань студентів, результативним його компонентом і педагогічним новаторством є проектне навчання, яке в останні роки набуває поширення як за кордоном так і в Україні.

Проект – це попередньо розроблений план організації навчальної діяльності із теми навчального курсу [2]. Метод проектів як зазначає О. Рибіна – це педагогічна технологія, орієнтована не на інтеграцію фактичних знань, а на їх використання і здобуття нових [6]. Метод проектів вперше як освітня технологія виник в 20-х роках ХХ ст. в США. Його називали методом проблем. Цей метод характеризується індивідуальною роботою за спільно складеним планом. Суть методу проектів полягає в тому, щоб стимулювати інтерес студентів до певних проблем, які вимагають знань і через проектну діяльність показати практичне застосування отриманих знань. Тобто від теорії до практики і з'єднання академічних знань із прагматичними при дотриманні відповідного балансу на кожному етапі навчання.

Суть методу проектів розкривається одним із провідних вчених теоретиків проф.Є.С.Полат «Метод проектів передбачає сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяють вирішити певну проблему під час самостійних дій з обов'язковою презентацією результатів. Якщо говорити про метод проектів як педагогічну технологію, то вона передбачає сукупність дослідницьких проблемних методів, творчих за своєю діяльністю» [2, 3, 4]. Не дивлячись на різні трактування понять «проектна діяльність», «проектне навчання», «метод проектів», їх суть, зміст, різні погляди, що стосуються типології, структури і організації діяльності, науковці відмічають їх самостійний, творчий, перетворювальний характер роботи під час виконання. Метод проектів передбачає досягнення мети через детальне розв'язання проблеми, яка повинна завершитись практичним результатом.

При впровадженні у навчальний процес методу проектів, нами використовуються такі форми роботи із студентами як: фронтальна, індивідуальна та групова, які при проведенні занять становлять цілісну систему. При фронтальному навчанні цілий курс працює над одним завданням, в єдиному темпі, єдиному впливові на всіх студентів, під безпосереднім керівництвом викладача. Недоліком даної роботи є те, що існує істотна відмінність між студентами за рівнем на-

вчальних можливостей, а тому складно забезпечити високу активність всіх студентів.

В індивідуальній роботі кожен студент одноосібно вирішує навчальні завдання і при цьому спостерігається повна самостійність у набутті знань. Індивідуальному навчанню не властива безпосередня взаємодія студентів між собою, а контакти з викладачем обмежені і нетривалі.

Всі недоліки фронтальної та індивідуальної діяльності компенсує групова. Групова форма навчання проводиться в малих групах, які об'єднані загальною навчальною метою при опосередкованому керівництві викладачем та співпраці із студентами [7]. Використання групової діяльності при проектному навчанні розвиває пізнавальний інтерес, комунікативні навички, сприяє розвитку зв'язної мови, творчій активності та самостійному здобуттю знань.

У груповій діяльності формується колективізм, моральні, гуманні якості особистості. Студенти показують високі результати засвоєння знань, формування вмінь і навичок. Пояснюється це тим, що в цій роботі студенти, які мають не достатні знання, виконують за обсягом будь-яких вправ на 20-30% більше ніж при фронтальній роботі.

Все це і зумовило використання при роботі над проектами групової форми навчання. Зважаючи на те, що за діяльністю проекти поділяються на рольові, дослідницькі, прикладні, інформаційні та включають опрацювання і збір інформації, її аналіз, узагальнення та практичну діяльність (прикладні, практично-орієнтовні), нами були розроблені проекти, які їх поєднували.

Над цими проектами працювали студенти медичних спеціальностей при вивченні курсу «Мікробіологія». Змістово-процесуальна характеристика дії груп студентів та викладачів над етапами реалізації проектів представлені в таблиці 1.

В процесі такої роботи над проектами студенти вчаться самостійно мислити, окреслювати розв'язання проблеми, інтегрувати знання різних навчальних предметів, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати результати. У студентів розвиваються фаховий інтерес до вивчення дисципліни. Студенти стають впевненими, набуваються почуття успіху і прогресу на власному рівні, виробляються дослідницькі уміння і навички, фахові здібності, засвоюються нові поняття і терміни, формуються знання.

Теми проектів, які практикуються використовувати у навчальному процесі при формуванні знань студентів з мікробіології є: «Клітинні механізми регулювання імунної реактивності організму на різні бактеріальні антигени», «Профілактика і лікування нозокоміальних інфекцій та їх перспективи», «Бактеріологічна діагностика хелікобактеріальної інфекції та її ефективність», «Бактерії-коменсали мукозної оболонки для профілактики і терапії нозокоміальних інфекцій людини» і т.д. над виконанням яких працюють і співробітники кафедри.

Виконання таких проектів розраховане на визначний термін, протягом якого виконується самостійна робота студентами, індивідуальна, парна, групова, яку виконують протягом певного проміжку часу. Основні вимоги, які ставляться до організації та впровадження в навчальний процес методу проектів, є визначення конкретної проблеми, її мотивація, зміст роботи над нею та діяльність студентів і викладача. Вирішення цієї проблеми вимагає знань, які використовуються, формуються в процесі дослідницької діяльності, критично та всесторонньо аналізуються.

Для здійснення контролю за засвоєнням знань у групах при роботі над проектами є кращі умови.

Програма впровадження методу проектів у навчальний процес в умовах кредитно-модульної системи з мікробіології спрямована на системне формування знань студентів медиків, які здатні будуть розв'язувати завдання в різних сферах практичної професійної діяльності.

Основними компонентами, які формують знання студентів медиків в процесі використання методу проектів є мотиваційний, змістовий, діяльнісний, а складовими компетентностями, які формуються в процесі роботи над проектами майбутнього медика фахівця при цьому є фаховий інтерес до вивчення дисципліни, дослідницькі уміння і навички, фахові здібності та фахове мислення.

Вміння викладача ефективно організувати роботу над проектами і впровадити його у навчальний процес є показником високого рівня професійності та оволодіння ним прогресивними інноваційними технологіями навчання, які ставить перед нами міжнародна конкурентноспроможна європейська система вищої освіти.

Таблиця 1. Змістово-процесуальна характеристика роботи над етапами проекту

Етапи проекту	Зміст роботи	Зміст діяльності студентів та викладача
Підготовчий	- мета і завдання проекту та його мотивація; - висунення гіпотези; - окреслення проблеми, розв'язання якої вимагає знань	студенти: - визначають тему проекту, тип, діляться на групи; викладач: - визначає мету, мотивує, сприяє у визначенні завдань
Основний	- планування; - структурування змістової частини проекту; - визначення предмета дослідження, завдань, визначення об'єкта, шляхів роботи, представлення досягнутого, визначення критеріїв та рівнів оцінювання; - самостійна робота студентів за своїми груповими завданнями: - збір матеріалів, пошук, дослідницька діяльність; - аналіз виконаного, визначення висновків	студенти: - розподіляють визначені завдання по групах; - обговорюють методи дослідження, шукають інформацію, приймають творчі рішення. викладач: - вносить корективи, деякі поправки; студенти: - спостерігають; - працюють з джерелами; - проводять анкетування, бесіди, досліді, експеримент; - обговорюють отримані проміжні дані в групах; викладач: - контролює, направляє студенти: - проводять аналіз зібраного; - систематизують; - обговорюють, зіставляють; - роблять висновки; - представляють результати виконаного проекту викладач: - опрацьовує, вивчає, вносить корективи, дає свої пропозиції, поради.
Заключий	- звіт, оформлення та презентація результатів; - захист, оцінка проекту.	викладач і студенти: - колективно опонують, обговорюють; - проводять експертизу представлених результатів проекту; - оцінюють, визначають якість виконання та презентації; - намічають нові проблеми дослідження.

Література та джерела

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: «Либідь», 1997. – 376с
2. Полат Е.С. Нове педагогічне і інформаційне технології в системі освіти. – М., 2000. – 272с
3. Полат Е.С. Метод проектів: типологія і структура // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2004. – №1. – С.9-17
4. Нове педагогічне і інформаційне технології в системі освіти: учебное пособие для студентов пед.вузов и системы повышения квалификации пед.кадров (Е.С.Полат, М.Ю.Бухарина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров. Под ред. Е.С.Полат). – М.: изд.центр «Александрия», 2001. – 272с
5. Разієвська Ж.В. Метод проектів як засіб формування ключових компетенцій на заняттях з предметів природничого циклу // Біологія. – ВГ «Основа». – 2008. – №13. – С.8-10
6. Рыбина О. Проектная деятельность. Лучшие страницы педагогической деятельности. – 2004. – №1. – С.46-49
7. Ярошенко О.Г. Групова навчальна діяльність школярів: теорія і методика. – К.: Партнер, 1997. – 208с
8. Карбованець О., Куруц Н., Голуб Н., Майораш А. Метод проектів – сучасна педагогічна технологія навчання освітніх закладів різних рівнів // Науковий Вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2008. – №15. – С.80-83

Автор статті розглядає питання використання методу проектів в формуванні знань у студентів медиків. Основні вимоги, які ставляться до організації та реалізації в навчальний процес методу проектів: її мотивація, зміст роботи над нею, діяльність студентів і викладачів.

The author of the article has considered the issues of making use of a method of projecting in the formation of knowledge in students – future doctors. Main demands, which are put to the organization and realization of project method in the teaching process, are: its motivation, content of work, activity of students and teachers.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ІНТЕРЕСІВ СТУДЕНТІВ-МАТЕМАТИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Киш Н.,
м.Ужгород

Реформування системи вищої освіти в Україні в контексті Болонських угод, крім іншого, передбачає впровадження у змісті підготовки фахівців, в тому числі, іншомовної, особистісно-орієнтованих технологій навчання. Вони спрямовані на розвиток творчого потенціалу особистості студента, формування професійно-значимих якостей майбутніх фахівців, системи цінностей, що обумовлюють здатність до професійного саморозвитку, конкурентоспроможності на ринку праці.

Аналіз літератури з проблеми дослідження дозволяє зробити висновок, що значна кількість робіт присвячена проблемі формування професійних інтересів учнів і, в значно меншій мірі, професійних інтересів студентів. Прийнято вважати, що студенти дорослі люди, які самовизначилися, а отже і говорити про формування професійних інтересів в цьому випадку не зовсім коректно.

На превеликий жаль, значна частина молодих людей – випускників вузів, після отримання дипломів з різних обставин не може (а в багатьох випадках – не хоче) працевлаштуватися за фахом.

Однією з причин такого стану речей вважаємо відсутність цілеспрямованої роботи із студентами університету в контексті формування їх професійних інтересів, мотивів, ціннісно-смыслових орієнтацій.

Отже актуальність розглядуваної нами проблеми випливає з наявності протиріччя між потребою у впровадженні особистісно-орієнтованих технологій навчання у змісті підготовки фахівців, в тому числі, іншомовної та невикористання гуманістичного потенціалу іноземної мови, спрямованого на розвиток і формування професійних інтересів студентів.

Аналіз літератури з проблеми дослідження уможливорює виокремлення досліджень з теорії професійного самовизначення особистості та профорієнтації (М.Р.Гінзбург, Э.Ф.Зеєр, Е.А.Клімов, А.М.Кухарчук, В.В.Овсянникова Н.С.Пряжніков, А.Д.Сазонов, Х.Том, Д.Тидеман, П.А.Шавірі, Д.Холланд, С.Н.Чистякова та ін.), педагогічного супроводу професійного самовизначення (М.Бітянова, О.С.Газман, В.І. Слободчиков, А.В.Мудрик та ін.).

Проблему підвищення ефективності та якості вивчення іноземних мов досліджували Л.Грицюк, А.Деркач, Р.Мартінова, Н.Федічева. Про важливу роль іноземної мови у процесі підготовки інженерних кадрів йдеться у працях Є.Е.Барінової, М.Є.Ніколаєнка, О.Л.Пумпянського, Н.В.Саєнко, С.К.Фоломкіної, С.В.Щербини та ін.

У дослідженні Л.П.Якубовської [14] обґрунтовано педагогічні умови ефективного використання навчально-рольових ігор у підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників до іншомовного спілкування в професійній діяльності. Дослідницею розроблено типологію навчально-рольових ігор професійної спрямованості (тренувальні, ситуативні, професійно-діяльнісні, змагально-інструментальні), розкрито специфічні особливості процесу навчання, в якому реалізується імітаційно-ігровий підхід, визначено основні етапи підготовки та проведення навчально-рольових ігор, розглянуто їх багатобачний функціональний характер, вплив на мотивацію навчальної діяльності курсантів, їх пізнавальну активність та успішність засвоєння іноземної мови.

У дослідженні А.В.Штифурака [13] показано, що позитивний вплив на формування професійних інтересів студентів педагогічних училищ у процесі вивчення іноземної мови мають трансформація пізнавальних інтересів у професійні через інтенсивне використання завдань квазіпрофесійного характеру; формування позитивної навчальної мотивації, яка тісно пов'язана з інтересами; проведення психокорекційної роботи з метою усунення таких негативних психологічних рис, характерних для старших підлітків, як замкнутості, конфліктності, не сформованості емпатії, тривожності, низької самооцінки; активне використання комунікативного підходу до викладання іноземних мов, яке б виражалось в більшій концентрації уваги на змісті говоріння, а не формі, інформативного насичення роботи, інтенсивнішого використання творчих завдань та рольових ігор.

Але в цих та інших дослідженнях не розкрито сутність проблеми формування професійних інтересів студентів немовних спеціальностей, в тому числі, математиків.

Мета дослідження полягала у розкритті сутності професійного інтересу та визначенні підходів до їх формування в процесі вивчення німецької мови студентами – математиками. Досягнення мети обумовлювалось виконанням наступних завдань: 1) аналізом літератури на предмет визначення сутності поняття «професійний інтерес»; 2) виокремленням підходів до формування професійних

інтересів у процесі іншомовної підготовки; 3) розкриттям змісту діяльності, спрямованої на формування професійних інтересів студентів.

За означенням у «Психологічному словнику», інтерес – це «емоційно забарвлене ставлення до навколишнього, спрямованість людини на певний об'єкт чи певну діяльність, викликане позитивним, зацікавленим ставленням до чогось, когось» [9, с.73]. Здібності особистості, визначають як «психічні властивості індивіда, які є передумовою успішного виконання певних видів діяльності (набуття знань, умінь і навичок; використання їх у праці)» [там само].

Слід зауважити, що недосконалість окремих досліджень з проблем професійної орієнтації полягає в тому, що наявні учнівські інтереси, які притаманні в тій чи іншій мірі, більшості дітей однієї вікової категорії тривають з точки зору їх професійної значимості. Але, як справедливо відмічається в окремих дослідженнях [2], навчальні інтереси пов'язані з професійними, хоча вони не завжди співпадають. Крім того, хороша успішність з певного предмету, великий інтерес до нього вказують лише на напрямок професійної придатності, але не на професію. Неспівпадання учнівських інтересів з професійними відзначає К.К.Платонов, який підкреслював, що одним з важливих завдань професійної орієнтації є «як формування професійних інтересів, які співпадають із здібностями до професії (чим вони підсилюються), так і усунення інтересів, які вступають у конфлікт з існуючими здібностями» [6, с.9]. Але слід враховувати, що ставлення до професії починає впливати на ставлення до навчальної діяльності [7].

Під професійним інтересом розуміють також «безпосереднє емоційне практично-пізнавальне ставлення до професії, яке за сприятливих умов переходить у спрямованість особистості на конкретну професійну діяльність, мотиви і цілі якої співпадають» [10, с.60]. «Виростаючи» з пізнавальних потреб особистості, інтерес може виступати одним з мотивів вибору того чи іншого виду професійної діяльності.

На нашу думку, стійкий інтерес до професії проявляється через бажання пізнати детальніше предмет свого інтересу, а значить повинен ґрунтуватися на інформаційній забезпеченості суб'єкта вибору відомостями про основні особливості професійної діяльності, яку обирає. Тим більше, що серед причин невідповідності між обраною професією і психофізіологічними якостями особистості виділяють: а) відсутність інформації про види професійної діяльності, в якій можуть знайти задоволення існуючі пізнавальні інтереси; б) орієнтація тільки на навчальну діяльність; в) неправильне ставлення до одержуваних знань, відрив їх від практичних проблем [5].

Таким чином, інтерес до певного виду професійної діяльності, який ґрунтується на знаннях про майбутню професію та емоційно «забарвлений» – лише такий інтерес, на нашу думку, є визначальним у структурі спрямованості особистості. Для формування такого інтересу слід використовувати всі наявні можливості. Але, як відмічає С.О.Клімов, парадокс нашої системи освіти полягає в тому, що зміст її включаючи «відомості про всі частини світу, країни, континенти, з історії і політики ...», в той же час не дає системи знань про ... множини людських діяльностей, до якої кожна підростаюча людина повинна з часом включитися» [3, с.124].

Отже, інформація про професії, як різні види людської діяльності, про конкретну професію, або професійну галузь, якою цікавиться студент, про вимоги професії до людини, про власні здібності і задатки, особисту професійну придатність, про шляхи освоєння професії – все це повинно складати основу знань, які підкріплюють інтерес до обраної професії, сприяють становленню стійких, глибоких інтересів. Або ж, сприяють професійній самоідентифікації.

Якщо спрямованість особистості визначається інтересами, здібностями, прагненнями, то її змістовна сторона у більшій мірі визначається мотиваційною сферою особистості. Ми розглядаємо професійно значимі мотиви як невід'ємну складову професійної спрямованості.

У «Психологічному словнику» визначено мотиви як «спонукальну причину дій і вчинків людини, те, що штовхає до дії». Причому, «основною мотиву діяльності людини є різноманітні потреби» [9, с.96]. У психолого-педагогічній літературі з проблеми дослідження зустрічаємо різні підходи до визначення природи мотивації людини.

Так, наприклад, Х.Хекхаузен [11], М.Рокич [8, с.499-502] визначають мотиви як суб'єктивні ціннісні диспозиції по відношенню до очікуваних результатів діяльності. Тобто, від

мотиву мети діяльності залежить як, і в якому напрямі будуть використані різні функціональні здібності, що репрезентовані когнітивними структурами. Саме це дає нам підстави пов'язувати формування мотивів вибору професії з розвитком і задоволенням пізнавальних потреб.

В основі теорії мотивації А. Маслоу, лежать уявлення про «ієрархію потреб», які протягом життя в тій чи іншій мірі визначають поведінку людини, спонукають до дії у найбільшій відповідності з своїми можливостями та прагненнями, причому потреба у самореалізації настає тільки після задоволення тих, які їй передують.

В теорії мотивації О.М.Леонт'єва [4], під мотивом розуміють «упредметнену потребу», причому предмет діяльності, будучи мотивом, може бути як матеріальним (речовим), так і ідеальним, але за ним завжди стоїть потреба. Отже, формування мотивів діяльності передбачає виховання професійно ціннісних потреб. Поділ О.М.Леонт'євим множини мотивів на «смыслоутворяющие» і «спонукальные» [4, с.202], покладено в основу концепції формування мотивів, що обґрунтовувались в рамках психологічної теорії діяльності.

Це один аспект у вивченні мотивів, це уявлення про мотиви, як реалізацію установок особистості. Автор теорії установки Д.Н.Узнадзе підкреслює, що зміст мотивації полягає у відшуканні «такої дії, яка відповідає основній, закріпленій у житті установці особистості» [12, с.81]. Виходячи з теорії установки професійне самовизначення трактується як реалізацію наявної у людській психіці установки – схильності до вибору певної професійної діяльності.

Таким чином, професійні інтереси – це емоційно забарвлена система відношень, стійких ознак, що відображають ставлення людини до сфери професійної діяльності, потреби у оволодінні нею, бажання самореалізуватись у ній.

Професійні інтереси пов'язані із:

- здібностями, задатками, нахилами особистості;
- мотивами: з одного боку, інтереси, які спонукають до діяльності, виступають у якості мотивів; з іншого, мотиви, як відображення ціннісних диспозицій особистості, ґрунтуються, крім іншого, на інтересах, установках, прагненнях, потребах особистості;
- із навчальними (пізнавальними) мотивами: прагнення реалізуватись у професії бере свій початок із бажання досягти успіху у навчанні, у підготовці до професійного життя; та соціальними інтересами (мотивами): рейтинг професії, її «соціальний статус», попит на ринку праці, – все це пов'язане із формуванням професійних інтересів.

Формування професійних інтересів студентів у процесі вивчення ними іноземної (німецької) мови полягає у

організації такої діяльності, яка б поряд із засвоєнням студентами програмового матеріалу (лексичні, граматичні форми, орфографія, усне мовлення і письмо) сприяла б засвоєнню знань про майбутню професійну діяльність, основні вимоги до людини, що освоює її; про придатність до професії, відповідність вимогам до неї; про її сутність, систему дій та операцій, здійснення яких є базовими для неї.

Отже, йдеться про наповнення занять із іноземної мови матеріалом професіографічного змісту. Відбір змісту професіографічного матеріалу здійснюється у відповідності до напрямів формування професійних інтересів:

- когнітивного;
- особистісного;
- діяльнісного (або операційного).

Сутність когнітивного (пізнавального, «знаннєвого») підходу полягає у розкритті змісту професії засобами навчальної дисципліни. З метою розвитку професійних інтересів студентів – математиків нами розроблено професійно орієнтований матеріал, який складає зміст навчального посібника [1].

У процесі вивчення німецької мови поряд із основним завданням – навчання читанню та перекладу літератури за спеціальністю нами поставлено наступні завдання: навчання без перекладному розумінню текстів за спеціальністю та передача на німецькій мові основного змісту – реферування, а також розвиток навичок усної мови за спеціальністю. Це завдання витікає з основних цілей навчання на немовних факультетах вузів.

Тексти, над якими пропонується студентам працювати, запозичені з оригінальної німецької літератури, присвячені історії математики, алгебри та геометрії, математичним визначенням, теоремам тощо. Усі тексти супроводжуються великою кількістю граматичних, словотворчих, лексико-граматичних вправ, які спрямовані на аналіз, перевірку розуміння фахових текстів, формування комунікативних навичок і розраховані як на роботу в аудиторіях, так і на самостійне позааудиторне навчання.

Посібник охоплює такі розділи, як «Алгебра»: «Натуральні числа», «Додавання і віднімання», «Множення і ділення», «Доби», «Алгоритми», «Рівняння»; «Геометрія»: «Трикутник», «Чотирикутник», «Квадрат», а також основні етапи життя і творчості видатних математиків.

З метою активізації пізнавальних інтересів у процесі вивчення німецької мови використовуються вправи на розвиток логічного мислення як з алгебри (див. рис. 1), так і з геометрії (див. рис. 2), а також кросворди, прислів'я та приказки, в яких особливо проявляється своєрідність усного мовлення.

Text	Lineare Algebra	Aus sieben Ziffern
	Aufgabe	Schreiben Sie aufeinanderfolgende Ziffern von 1 bis 7 auf: 1 2 3 4 5 6 7 Es ist ganz leicht, sie mit Plus- und Minuszeichen so zu verbinden, dass 40 herauskommt: $12 + 34 - 5 + 6 - 7 = 40$. Probieren Sie eine andere Kombination dieser Ziffern, welche nicht 40 , sondern 55 ergibt.
Antwort		
Die Aufgabe hat nicht eine, sondern drei verschiedene Lösungen. Hier sind sie. $123 + 4 - 5 - 67 = 55$ $1 - 2 - 3 - 4 + 56 + 7 = 55$ $12 - 3 + 45 - 6 + 7 = 55$		

Рис. 1 Приклад пізнавальної задачі з алгебри

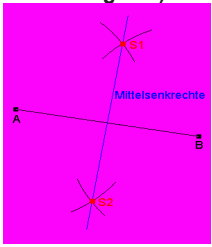
Text	Projektive Geometrie	Mittelsenkrechte einer Strecke
	Übung III b) 	Konstruieren Sie die Mittelsenkrechte der Strecke AB . Die Länge der Strecke AB sei d . Zeichnen Sie jeweils einen Kreis mit Mittelpunkt A und mit Mittelpunkt B mit dem selben Radius r > 1/2 d . Die beiden Kreise schneiden sich in den Punkten S1 und S2 . Die Gerade durch S1 und S2 ist die Mittelsenkrechte der Strecke AB .*
Text	Projektive Geometrie	Frühstück
	Aufgabe	Zwei Väter und zwei Söhne aßen zum Frühstück drei Eier, wobei jeder von ihnen ein ganzes Ei aß. Wie erklärt ihr das?
	Antwort	Die Sache erklärt sich ganz einfach. Am Tisch saßen nicht vier, sondern drei Personen: der Großvater, sein Sohn und der Enkel . Großvater und Sohn sind Väter. Sohn und Enkel sind Söhne.

Рис. 2 Приклад пізнавальної задачі з геометрії

Заняття, в змісті яких реалізовується когнітивний аспект формування професійних інтересів студентів, називаємо інформативними.

Особистісний підхід передбачає управління самопізнанням з метою визначення придатності до професійної діяльності. Для реалізації даного напрямку нами розроблено комплекс занять, в змісті яких студенти дізнаються про якості, необхідні для професійної діяльності вчителя, здібності, психологічні властивості, вчать скласти професіограми тощо. Заняття, в змісті яких реалізовується особистісний аспект формування професійних інтересів студентів, називаємо рефлексивними.

Діяльнісний підхід передбачає організацію роботи в умовах, максимально наближених до реальних професійних умов. З цією метою нами розроблено ділові ігри, в змісті яких студенти мають можливість прожити основні ситуації, що виникають у професійній діяльності: конструювати та аналізувати урок з математики; проводити виховну годину; організовувати самостійну пошукову діяльність учнів. Заняття, в змісті яких реалізовується діяльнісний аспект формування професійних інтересів студентів, називаємо

операційними.

Таким чином, розуміючи під професійними інтересами емоційно забарвлену систему відношень, стійких ознак, що відображають ставлення людини до сфери професійної діяльності, потребу в оволодінні нею, бажання самореалізуватись у ній, ми розробили систему занять, спрямованих на формування професійних інтересів студентів-математиків. Організація системи професійно орієнтованого навчання передбачала розробку методичного комплексу (навчальна програма, тематика занять різних типів: інформативних, рефлексивних, операційних, що відповідають вимогам програми та потребі у розвитку професійних інтересів студентів; методичне забезпечення, посібники з матеріалами для проведення занять, роздатковий матеріал, дидактичні вправи та ігри; забезпечення системи контролю: діагностичних методик для виявлення якісних та кількісних показників сформованості рівнів професійних інтересів та рівнів навчальних досягнень студентів).

Перспективи подальших досліджень пов'язані із обґрунтуванням критеріїв оцінки сформованості професійних інтересів та методики визначення рівнів сформованості за обґрунтованими критеріями.

Література та джерела

- Біров І.Й., Канюк О.Л., Кіш Н.В. Німецька мова для математиків. Навчальний посібник. – Ужгород - 2007. – 177с
- Иовайша Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников. – М.: Педагогика, 1983. – 128с
- Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов/Дон: Изд-во «Феникс», 1996. – 512с
- Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304с
- Орёл В.Е. Психологические основы профконсультационной работы со старшеклассниками: Учеб. пособ. – Ярославль: ЯрГУ, 1990. – 84с
- Платонов К.К. Профессиональные способности и профессиональная ориентация //Профессиональная ориентация и консультация молодежи. – К.: Рад. школа, 1966. – С.8-9
- Практикум по возрастной и педагогической психологии: Учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов /А.А.Алексеев, И.А.Архипова, В.Н.Бабий и др. /под ред. А.И.Щербакова. – М.: Просвещение, 1987. – 255с
- Прикладная социальная психология /Под ред. А.Н.Сухова и А.А.Деркача. – М.: Моск. ин-т прак. псих., Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998. – 688с
- Психологічний словник /за ред. В.І.Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 215с
- Симоненко В.Д. Профессиональная ориентация учащихся в процессе трудового обучения. – М.: Просвещение, 1985. – 224с
- Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность.: В 2т.: Пер. с нем. /под ред. Б.М.Величковского. – Т.1. – М.: Педагогика, 1986. – 408с
- Узнадзе Д.Н. Мотивация – период, предшествующий волево акту //Психология личности /под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузыря. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С.80-84
- Штифурак А.В. Формування професійних інтересів студентів педагогічних училищ в процесі вивчення іноземних мов: Автореф. дис... к. пед. н.: 13.00.04 /Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2005. – 21с
- Якубовська Л.П. Використання навчально-рольових ігор професійної спрямованості у процесі навчання іноземної мови майбутніх офіцерів-прикордонників: Автореф. дис. ...к. психол. н.: 20.02.02 /Нац. Акад. прик.р. Військ України ім. Б.Хмельницького. – Хмельницький, 2002. – 18с

В статье рассмотрены основные подходы к определению содержания профессиональных интересов студентов. Раскрывается сущность системы формирования профессиональных интересов студентов-математиков в процессе иноязычной подготовки. Определены основные направления формирования интересов: информативный, личностный, деятельностный.

The author of the article has considered the main approaches to the definition of the content of professional students' interests. The essence of the system of formation of students-mathematicians professional interests has been disclosed in the process of foreign language training. The main directions of formation of interests: informative, personal, activity etc. have been defined.

ВРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НЕПОВНОЛІТНІХ, СХИЛЬНИХ ДО ПРОТИПРАВНОЇ ПОВЕДІНКИ

Козубовська І., м. Ужгород,
Товканець О., м. Мукачеве

Неухильне зростання рівня злочинності неповнолітніх, яке спостерігається в Україні впродовж останніх років, поява нових видів злочинів, які раніше були притаманні дорослим (рекет, розбійні напади, викрадення людей з метою отримання викупу, комп'ютерні злочини та ін.) зумовлює безперечно актуальність даної проблеми.

Значний вклад в дослідження проблеми девіантної поведінки неповнолітніх та їх профілактики внесли вітчизняні вчені З.Зайцева, Т.Кравченко, В.Оржеховська, В.Синьов, І.Топчій, Т.Федорченко, М.Фіцула та інші. Ними обґрунтовані шляхи і методи профілактики негативних проявів серед неповнолітніх, боротьби з правопорушеннями і злочинністю.

На нашу думку, заслуговують подальшого дослідження питання діагностики особистості неповнолітніх правопорушників, тому що нерідко окремі девіантні прояви в середовищі неповнолітніх у значній мірі зумовлені саме їх специфічними індивідуально-психологічними та віковими особливостями.

Отже, здійснюючи вивчення особистості в процесі психолого-педагогічного дослідження, необхідно враховувати загальні закономірності типологічного розвитку

людини. Це, насамперед, стосується вікових особливостей. Вік – конкретний, відносно обмежений в часі рівень психологічного розвитку, який характеризується сукупністю закономірних фізіологічних і психологічних змін, не зв'язаних з індивідуальними відмінностями між людьми, загальними для всіх нормальних людей. Вікові психологічні властивості зумовлені конкретно-історичними умовами, в яких розвивається людина, спадковістю і в деякій мірі характером виховання, особливостями діяльності і спілкування індивіда.

Для кожного віку існує специфічна ситуація розвитку, тобто певне співвідношення умов соціальної сфери і внутрішніх умов формування особистості. Взаємодія зовнішніх і внутрішніх факторів породжує типові психологічні особливості, загальні для індивідів одного віку.

Кожний віковий етап характеризується особливим становищем дитини в системі прийнятих в даному суспільстві відносин. У відповідності з цим життя дітей різного віку підпорядковано специфічному змісту: особливими взаємовідносинами з оточуючими, особливою, домінуючою на даному етапі розвитку діяльністю: грою, навчанням, пра-

цею. На кожному віковому етапі існує також певна система прав, які має дитина, і обов'язків, які вона повинна виконувати.

Перехід від одного вікового періоду до другого здійснюється за діалектичним принципом розвитку, а саме: в процесі еволюційного розвитку виникають і накопичуються протиріччя, які зумовлюють стрибок, появу нового періоду, причому кожний наступний період передбачає більш високий рівень розвитку, ніж попередній.

Протиріччя виникають між новими потребами і старими можливостями їх задоволення.

Необхідно враховувати, що перехід від одного періоду розвитку до другого може проходити спокійно, плавно, але дуже часто він характеризується кризами, які називаються кризами вікового розвитку.

Найбільш відомі кризи новонародженого, трьох років, початку навчання в школі, при переході до підліткового віку.

Всі вікові кризи характеризуються деякими спільними рисами. Наприклад, в критичні періоди розвитку діти стають неслухняними, примхливими, дратівливими. Вони часто, іноді без видимих причин, вступають в конфлікти з ровесниками і дорослими, особливо батьками, вчителями. Вони починають негативно ставитися до тих вимог, які раніше неухильно виконувалися ними, проявляють непокірність, впертість, негативізм. В такі періоди батьки і вчителі повинні особливо тактовно, доброзичливо, терпляче ставитися до дітей.

Отже, розвиток дитини – це постійний перехід від одної вікової сходинки до іншої, який тісно зв'язаний із змінами в структурі особистості. Л.М.Фрідман та І.Ю.Кулагіна пропонують уявити розвиток особистості дитини як процес її входження в нове соціальне середовище і інтеграцію в нього. Вони виокремлюють три фази становлення особистості дитини [1].

Перша фаза передбачає засвоєння діючих в суспільстві норм і оволодіння відповідними формами і засобами діяльності (адаптація). Суб'єкт, входячи в якусь соціальну групу, не може реалізувати свою потребу проявити себе як особистість раніше, ніж він засвоїть норми поведінки, які діють в групі, і володіє тим прийомом і засобами діяльності, якими володіють інші члени групи. У нього виникає об'єктивна необхідність «бути таким, як всі». Це досягається до певної міри за рахунок втрати своїх індивідуальних рис.

Друга фаза (індивідуалізація) виникає внаслідок загострення протиріччя між результатом адаптації (індивід став таким, як всі) і незадоволенню при цьому потребою індивіда в максимальній індивідуалізації. Індивід починає шукати способи і засоби для вираження своєї індивідуальності.

Третя фаза полягає в тому, що відбувається інтеграція особистості в групу: особистість зберігає тільки ті індивідуальні риси, які відповідають необхідності і потребам групового розвитку і власній потребі здійснити якийсь значний вклад в життя групи, а група в якійсь мірі може змінити свої групові норми, сприймаючи у окремої особистості ті риси, які визначаються групою як ціннісно значимі для її розвитку. Так проходить взаємна трансформація особистості і групи.

Кожна із вказаних фаз виступає як момент становлення особистості в її важливих проявах і властивостях. Якщо індивіду не вдається подолати труднощі адаптації, то у нього можуть формуватися якості конформності, безініціативності, невпевненості в собі, що приводить до серйозної деформації. Якщо він пройшов фазу адаптації і починає у другій фазі пред'являти групі такі свої індивідуальні особливості, які група відкидає, тому що вони не відповідають її потребам, то це може привести до розвитку у індивіда агресивності, негативізму, неадекватно завищеної самооцінки. Якщо індивід успішно проходить фазу інтеграції у високорозвиненій соціальній групі, то у нього формується розвинене колективістичне самовизначення. Якщо ж група, в яку входить індивід, асоціальна, то й у нього можуть розвиватися відповідні асоціальні риси.

Процес розвитку особистості ускладнюється тим, що соціальне середовище, де перебуває індивід, не є стабільним, і індивід часто виявляється включеним одночасно в соціальні єдності, які досить відчутно відрізняються за своїми соціально-психологічними характеристиками. Прийнятий в одній референтній групі, він може бути відкинтий в іншій. Крім того, самі референтні для нього групи перебувають, як правило, в процесі розвитку, до якого він може пристосуватися тільки при умові активної участі в ньому.

Якщо для дошкільного і молодшого шкільного віку характерно домінування адаптації над процесами індивідуалізації, то для середнього шкільного віку – навпаки. Що стосується старшого шкільного віку, то тут переважає процес інтеграції над процесом індивідуалізації.

Все це потрібно враховувати при вивченні особистості. Особливо важливе значення при обробці результатів дослідження має знання, розуміння і врахування конкретних вікових особистостей, характерних для різних вікових груп дітей.

Зупинимося більш детально на характеристиці підліткового віку, оскільки в профілактичній роботі найчастіше доводиться мати справу з представниками саме цієї вікової категорії.

У підлітковому віці біопсихічний розвиток особистості характеризується значним зростанням сил організму та його праездатності. Зміни, що відбуваються в організмі, зумовлюються, насамперед, статевим дозріванням. Активізується діяльність не тільки статевих, а й інших залоз внутрішньої секреції, а також центральної нервової системи. Нервова система стає чутливішою, пластичнішою.

Збільшується маса головного мозку, яка в 15 років досягає вже 1344 г. (це середня вага мозку дорослої людини).

Ускладнюються внутрішні процеси, удосконалюються функції кори головного мозку, посилюється регулятивна роль другої сигнальної системи. Однак, нервова система в цілому залишається легко подразливою, що зумовлює нестійкість настрою підлітка.

Нерівномірний швидкий розвиток організму проявляється в інтенсивному рості тіла в довжину, збільшенні його ваги, зміцненні мускулатури при одночасному відставанні в розвитку грудної клітки. Перебудова моторного апарату супроводжується порушенням координації рухів, в зв'язку з чим хода і пози підлітка можуть стати незграбними, кумедними, що викликає іноді значні переживання, може сприяти проявам грубості, впертості, агресивності, чи, навпаки, замкнутості, відчуженості.

У підлітковому віці помітна невідповідність у розвитку серця, судинної системи і маси тіла. Мускулатура серця і його об'єм збільшується у 1,5 рази. Серце через порівняно вузькі судини не може постачати потрібну кількість крові до різних ділянок організму, зокрема, до мозку, що викликає порушення серцевої діяльності. Організм підлітка потребує багато кисню, проте легені в нього розвинені ще недостатньо.

Швидкий фізичний та фізіологічний розвиток викликає загальне піднесення життєдіяльності, що виявляється в підвищеній активності, надмірній енергійності, які в силу відсутності повноцінної суспільної діяльності не знаходять свого цілеспрямованого суспільно-корисного застосування.

Під впливом безпосереднього посиленого фізичного розвитку і підвищеної інтенсивності роботи залоз внутрішньої секреції, прискореними темпами розвивається нервова система, що робить її досить нестійкою, невитривалою, нерівноваженою, процеси збудження переважають над процесами гальмування.

Важливе значення у фізичному і психічному розвитку підлітка відіграє статеве дозрівання. У дівчат воно найбільш інтенсивно відбувається в 11-12 років, у хлопчаків в 13-14 років і закінчується у дівчаток в 15-16 років, у хлопців – 16-18 років. При цьому в фізичному та психічному розвитку підлітків спостерігаються значні розходження.

Статеві залози, виділяючи в організм гормони, впливають на функції інших залоз внутрішньої секреції та нервової системи і тим самим – на психологічний стан, поведінку підлітків.

Відхилення в статевому дозріванні негативно впливають на фізичний та психічний розвиток особистості підлітка. В цьому плані підліток особливо потребує допомоги дорослих, тактового ставлення, кваліфікованих порад, інформації. Якщо відповідного статевих виховання немає, він стихійно набуває знань і досвіду з сумнівних вуличних джерел, що може привести до аморальності в статевих відносинах, здійснення статевих злочинів [2].

В підлітковому віці вдосконалюються всі психічні процеси особистості. Так, змінюється співвідношення між конкретно-образним і абстрактним мисленням на користь останнього, розвивається здатність самостійно мислити, робити узагальнення, умовисновки.

Підлітки все більше набувають здатності до аналітико-синтетичного сприймання, пам'ять і увага стають довірливими. Помітно розвиваються вольові якості. Підліток здатний вже не тільки на окремі вольові дії, але і на вольову діяльність в цілому, яка передбачає цілеспрямовані дії, пов'язані з досягненням певної мети, подоланням перешкод, які можуть виникнути на шляху. Збагачується емоційна сфера підлітка, інтенсивно розвиваються моральні, інтелектуальні, естетичні почуття. Підліток вже здатний на адекватну самооцінку. Великого значення в цьому віці набуває спілкування, особливо з ровесниками. Правда, у спілкуванні з ровесниками може виникнути ряд суперечностей: з одного боку підліток прагне бути таким, як інші, з другого – бажає виділитися в чомусь, хоча б в негативному, привернути до себе увагу.

Підлітки поєднують в собі риси дитини і дорослого. Труднощі цього віку в значній мірі являються зумовлені таким специфічним фактором: підліток вже не дитина, але ще й не доросла людина. В той же час підліток прагне, щоб його визнали як дорослого, поважали його дорослість [3].

Часто підлітки у всьому намагаються бути схожими на дорослих, наслідують їх, на жаль, і в негативних проявах

(куріння, вживання спиртних напоїв тощо). В пошуках ідеалу, зразку для наслідування підлітки нерідко помиляються, а сліпе наслідування невадало обраного ідеалу може дуже нашкодити формуванню особистості підлітка, про що, зокрема, переконливо свідчать і результати нашого дослідження.

Підлітки взагалі відрізняються підвищеною сприйнятливостю до зовнішніх впливів, особливо негативних. Вони можуть бути дуже вразливими, схильними до впертості, негативізму, афективності саме внаслідок своїх вікових особливостей, хоч, звичайно, вади виховання теж мають значення.

Отже, підсумовуючи все сказане, відмітимо, що до кризових явищ, які характеризують психофізіологічний розвиток підліткового віку і які можуть в якійсь мірі розглядатися як передумови виникнення важковиховуваності, асоціальної поведінки, можна віднести такі особливості організму і психіки підлітка:

1. Прискорений і нерівномірний розвиток організму підлітка в період статевого дозрівання:

- нерівномірність розвитку серцево-судинної і кістково-м'язової системи, що негативно впливає на фізичне і

психічне самопочуття підлітка;

- «гормональна буря», викликана підвищеною активністю ендокринної системи в період статевого дозрівання, яка проявляється в підвищеній збудженості, емоційності, частій зміні настрою підлітка.

2. Зміни в характері взаємовідносин з дорослими, які виражаються в підвищеній конфліктності підлітка (в першу чергу з батьками), що теж може бути пояснено певними причинами:

- так званий «конфлікт моралей», коли мораль підлеглих, залежності, дитини від дорослого замінюється «мораллю рівності»;
- почуття дорослості, реакція емансипації, відхід від дорослих;
- підвищена критичність стосовно дорослих і одночасно посилення уваги до думок ровесників.

3. Зміни в характері взаємовідносин з ровесниками обох статей.

Отже, знання і врахування особливостей розвитку особистості підлітка у профілактичній роботі може забезпечити її ефективність

Література та джерела

1. Фридман Л.М., Кулагина І.Ю. Психологический справочник учителя / Л.М.Фридман, И.Ю.Кулагина. – М.: Просвещение, 1991. – 288с
2. Козубовська І.В. Статеве виховання як засіб профілактики правопорушень серед неповнолітніх / І.В.Козубовська. – Право України, 1993. – №3. – С.33-34
3. Кон І.С. Психология старшеклассника: Пособие для учителя / И.С.Кон.–М.:Просвещение, 1980. – 192с

Автори статті розглядають питання впливу вікових особливостей на профілактику правопорушень серед не-совершеннолетних.

The authors of the article have considered the issues of taking into account the age peculiarities in the process of studying of under-age, inclined to the delinquent behaviour.

ОРГАНІЗАЦІЯ ЗМІСТОВОГО ДОЗВІЛЛЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФІЛАКТИКИ ПРАВОПОРУШЕНЬ НЕПОВНОЛІТНІХ

Козубовський Р.,
м.Ужгород

Проблеми відхилення у поведінці неповнолітніх впродовж останніх десятиріч набувають дедалі більшої актуальності, оскільки кількість правопорушень, злочинів, вчинених неповнолітніми, суттєво зростає.

Пошукам ефективних шляхів і методів попередження правопорушень дітей і підлітків присвячені дослідження багатьох вітчизняних учених (І.Запорожан, В.Оржеховська, В.Синьов, Т.Федорченко, М.Фіцула та ін.), зокрема це стосується питань превентивної роботи з неповнолітніми різних вікових категорій, вдосконалення правового виховання, профілактики наркоманії, організації здорового способу життя тощо.

Перспективними нам видаються дослідження, які стосуються організації здорового способу життя дітей, підлітків, молоді. Адже, безперечно, здоровий спосіб життя в значній мірі є запорукою попередження девіацій.

Водночас, зауважимо, що досліджень такого плану поки що недостатньо. Особливо потребують уваги питання дозвілля як складової здорового способу життя. В свою чергу, організація змістовного дозвілля є важливим засобом у профілактиці правопорушень неповнолітніх.

Цікаво відзначити, що великого значення дозвіллю як засобу попередження злочинності надавав ще відомий філософ Арістотель. Серед заходів попередження злочинності він виділяє такі фактори: справедливий державний лад; стабільність законів; боротьба з корупцією; надання можливості реалізувати в соціально корисних формах активність різних верств населення, особливо дітей і молоді.

Дозвілля розглядається ним як діяльний стан людини, яка ні в чому не має потреби, а діє в силу природної властивості її людської активності. Дозвілля – це розвиток розуму і душі [1].

Ми солідарні з Л.Масленковою [2] у розумінні нею основних положень профілактики девіантної поведінки неповнолітніх. Запропонована нею система профілактики включає такі важливі блоки:

- виховання педагогічної культури школи, сім'ї;
- правильна організація виховання неповнолітніх в шкільному колективі;
- робота з неформальними групами, спрямування їх активності в позитивне русло;

- використання різноманітних організаційно-виховних форм роботи з неповнолітніми, схильними до девіантних проявів;

- доцільне використання наступних «опорних пунктів» у профілактично-виховній роботі: природи, культури, діяльності, людей, з якими неповнолітній вступає в ті чи інші відносини, позитивних властивостей самого неповнолітнього, його захоплень тощо.

Отже, в цій системі передбачається вплив на неповнолітнього не тільки в процесі шкільних занять, але й через природу, культуру, його захоплення, тобто через організацію учнівського дозвілля.

Водночас, не можна не погодитися з вітчизняною дослідницею Н.Кононенко [3, с.60], яка зауважує, що в організації дозвілля дітей і підлітків на сьогоднішній день є чимало недоліків. Безцільне вештання вулицями, паління, вживання алкоголю, або щоденний кількогодинний перегляд телепередач є досить привабливими заняттями для багатьох неповнолітніх. В умовах сьогодення діти і підлітки надають перевагу тим формам проведення дозвілля, які не потребують інтелектуальної напруги, певних знань та навичок, спеціальної підготовки, творчих пошуків. Часто брак досвіду самоорганізації дозвілля у неповнолітніх стає причиною вступу до різних злочинних угруповань.

Отже, необхідність організації дозвілля неповнолітніх, яке має величезний потенціал виховних впливів, на нашу думку, цілком очевидна.

Дійсно, сфера дозвілля займає важливе місце у житті людини, особливо – молоді. Саме в молодому віці найбільше хочеться розважатися, спілкуватися з друзями, ходити на концерти та дискотеки, відвідувати заклади культури тощо. Для розуміння значення дозвілля, його місця у житті людини, основних тенденцій та проблем у цій сфері, перш за все, необхідно розкрити поняття дозвілля.

Дозвілля – це діяльність у вільний від праці чи навчання час, завдяки якому індивід відновлює свою здатність до праці та розвиває в основному ті уміння і здібності, які неможливо удосконалити в сфері трудової чи навчальної діяльності. Час дозвілля дозволяє кожному індивіду вибирати ті види занять, що володіють властивостями, які відсутні в багатьох видах трудової діяльності в робочий час [4].

Безперечно, дозвілля відіграє велике значення в житті

молоді. В сфері дозвілля створюються, зберігаються та передаються з покоління в покоління зразки культурних традицій через різноманітні форми навчання, просвіти, виховання, підключення індивідів, соціальних груп до культурно-дозвілдової діяльності. В процесі цієї діяльності відбувається розвиток та саморозвиток особистості. Крім того, відбувається соціалізація особистості, в процесі якої індивід збагачується новим соціальним досвідом. І тому необхідно, щоб обрані для його проведення заняття були по душі людини, розвивали та удосконалювали її як фізично, так і духовно. Щоб досягти цього, потрібно не допускати заповнення дозвілля випадковими заняттями, які мало дадуть і розуму, і серцю.

Важливо, щоб дозвілля не тільки розважало, а й сприяло вихованню юнаків та дівчат, їх всебічному розвитку, допомагало формувати в них науковий світогляд, політичну культуру, естетичні погляди та смаки, виробляло вміння відстоювати та берегти свої ідеали та духовні цінності, і, що дуже важливо, протистояти негативним впливам. Завдяки заняттям на дозвіллі молоді людина може краще зрозуміти власне життя, свої професійні якості, творчі здібності.

До дозвілля перш за все потрібно підходити як до засобу виховання та самовиховання людини, формування всебічно, гармонійно розвинутої особистості. При виборі і організації тих чи інших занять, форм дозвілля необхідно враховувати їх ідейно-виховне значення, чітко уявляти, які якості особистості вони допомагають сформувати та закріпити в людині. Завдання людини всебічно розвивати свої здібності має особливий характер. Справа в тому, що формування та розвиток здібностей може бути реалізованим лише на основі задоволення потреб. Останні в даному взаємозв'язку виступають рушійною силою здібностей. В зв'язку з цим вказане завдання передбачає всебічний розвиток здібностей людини і таке ж всебічне задоволення її потреб. Зрозуміло, що вирішення цього завдання неможливе без сфери дозвілля, де знаходиться задоволення цілий комплекс потреб, тому числі і потреб особистості в розвитку, самовдосконаленні. Воно проявляється як її свідоме бажання навмисне впливати на себе певними заняттями, вправами з метою самовдосконалення, розвитку.

Таким чином, активне, змістовне дозвілля потребує певних потреб та здібностей людей. Акцент на творчі види занять на дозвіллі, на забезпечення прямої участі в них кожної молодої людини – ось шлях формування у юнаків і дівчат особистісних якостей, які сприяють змістовному та активному проведенню дозвілля.

Друга вимога до організації дозвілля молоді полягає в тому, що воно, безперечно, повинно бути різноманітним, цікавим, носити розважальний характер. Єдиний спосіб забезпечити саме таке дозвілля – це надати можливість кожному активно проявити себе, свою ініціативу в різних видах відпочинку.

Диференціація дозвілля за інтересами повинна доповнюватися його поділом з врахуванням різних груп молодих людей. У віковому, професійному, територіальному відношенні молодь, як особлива соціальна група, неоднорідна: сільська, міська, молодь, яка навчається і та, яка зайнята в різних сферах народного господарства, сімейна та несімейна тощо. Звичайно, всі ці підгрупи молоді відрізняються одна від одної потребами, рівнем культурної і професійної підготовленості, бюджетами вільного часу та відношенням до нього.

Одним із видів дозвілля є фізкультура і спорт, які забезпечують не тільки здоров'я, нормальний фізичний розвиток,

але і вміння володіти собою, своїм тілом. Зручними формами залучення молодих людей до занять фізкультурою та спортом є спортивні клуби, секції. В них молодь може не тільки потренуватися, але і поспілкуватися з іншими, відпочити.

Володіння спеціальними психічними вправами створює передумови психічного саморегулювання, скорочує час відновлення духовного самопочуття. Це дуже важливо в умовах інтенсифікації життєдіяльності людини під дією науково-технічного прогресу, коли вона змушена шукати шляхи найбільш оптимальної організації свого життя. Психічні навантаження постійно зростають, кожному важливо не перетримуватися, а якщо таке стається, необхідно вміти швидко їх знімати і розслабитися. На думку спеціалістів, сьогодні потрібно вести розмову про формування навичок психотренування більшості населення. Особливо потребують ці навички молоді люди, які не навчилися регулювати свою активність та розраховувати можливості свого організму і часто потрапляють в стресові ситуації. В таких випадках психотренування є незамінними, з їх допомогою можна досягти відчуття спокою, впевненості в собі. Вони дають змогу людині зняти емоційне напруження та фізичне навантаження, відчувати себе відпочившою і готовою до активної діяльності. В зв'язку з цим особливо важливою нам видається наявність психолога у закладах освіти, який може надати молодим людям посилену допомогу шляхом організації психотренінгів.

Дозвілля молодих людей завжди характеризувалося вагомою часткою розваг, які представляють собою полегшений спосіб реалізації вільного часу, який передбачає головним чином розслаблюючий емоційний відпочинок, розвантаження від праці. Багато форм дозвілля є розважальними, але перш за все – це гра.

Кожна гра – багатофункціональна. В життя молодої людини вона здатна внести значний інтерес: навчити творчо мислити, швидко приймати рішення, активно діяти, розвинути особливі уміння та навички тощо. Гра – це змагання, спілкування, форма групового життя. Її позитивною стороною є те, що кожному учаснику необхідно проявити особистісні якості: волю, ризик, наполегливість, кмітливість тощо. Крім того, гра дає змогу людині розвинути навички колективної роботи, вміння приймати рішення не одноособово, а разом з іншими членами групи, здатність до співпраці.

Значною популярністю серед молоді користуються КВК. Вони завжди збирають велику молодіжну аудиторію. У навчальних закладах цілком можливо влаштувати ці заходи частіше, ніж це робиться зараз.

Приваблюють молодих людей і такі види ігор, які пов'язані з використанням ігрових апаратів та персональних комп'ютерів. В епоху науково-технічного прогресу, такий спосіб проведення дозвілля стає все більш популярним серед сучасної молоді, особливо серед учнів старших класів, профтехучилищ. Разом з тим слід звернути увагу на небезпеку надмірного захоплення молоді комп'ютерами, виникнення залежності від комп'ютерних ігор.

Можна виділити найбільш привабливі для молоді форми розваг: відвідування різноманітних видовищ, танців, ігор, перегляд телепрограм, читання газет та журналів.

Отже, безперечно, сьогодні життя потребує нових типів закладів культури та відпочинку для організації дозвілля молоді, які здатні ефективно задовольняти різноманітні інтереси та потреби молоді, підвищати рівень її загальної культури, дадуть можливість виявити молоді таланти, будуть сприяти розкриттю нових обдарувань, відволікати від шкідливих звичок, допоможуть запобігти вчиненню правопорушень і злочинів неповнолітніх і молоддю.

Література та джерела

1. Аристотель. Никоманова етика. Аристотель. Сочинения. - М.: Наука, 1983. - 200с
2. Масленкова Л.И. Теория и методика воспитания/ Л.И.Масленкова. - М.: Педагогика, 2002. - 480с
3. Кононенко Н.М. Недоліки організації дозвілля як чинник поширення бездоглядності дітей/ Н.М.Кононенко. - Пост.Методика. - 2009. - №2. - С.60-61
4. Мосалев Б.Г. Досуг: методология и методика социологических исследований/Б.Г.Мосалев. - М.: МГУ, 1995. - 167с

Автор статьи рассматривает организацию содержания досуга как составной профилактики правонарушений несовершеннолетних. Проблемы девиаций в поведении несовершеннолетних за последние десятилетия стоят все более актуальными, количество правонарушений, совершенных несовершеннолетними, существенно возрастает.

The author of the article has considered the important role of the leisure in the child's crime prevention. He has stated, that problems of deviations in the under-age behaviour during the latest decade have become more topical and the number of committed crimes has raised.

ГУМАННЕ СТАВЛЕННЯ ПЕДАГОГІВ – ЗАПОРУКА ПОДОЛАННЯ БАЙДУЖОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ

Кончович К., Соломка Е.,
м.Ужгород

Гуманність є однією із важливих загальнолюдських позитивних рис особистості, без сформованості якої не може бути й мови про розвиток більш складних людських якостей. Сучасне розуміння терміну «гуманність» трактується як система поглядів і переконань, що стверджує високе звання людини, її цінності як особистості, котра має право на волю, щастя, розвиток своїх задатків і перетворення їх у стійкі здібності.

Об'єкти та методи дослідження. Об'єктом дослідження є розгляд проблем гуманного ставлення педагогів до студентів у навчальному процесі.

У ході дослідження використовувались різні види пошукової роботи: цілеспрямоване та систематичне спостереження за навчальною – пізнавальною діяльністю студентів; бесіди (навчального та виховного рівнів); анкетування.

Постановка задачі. Проблема формування та розвитку гуманної особистості являється актуальною для вищої школи. Гуманістична концепція залишається домінуючою у європейському навчальному середовищі та пропонує створення більш оптимальних умов для розвитку особистості, розкриття її потенційних здібностей, формування різного роду вмінь та навичок, включаючи вміння спілкуватися. Роль викладачів іноземних мов у формуванні вмінь та здібностей, які несуть у собі гуманістичну спрямованість, стає вирішальною так як практичне володіння іноземною мовою стало невід'ємною складовою нашого суспільства.

Метою даної статті є розгляд гуманізації відносин викладача та студентів у навчальному процесі при вивченні іноземних мов.

Результати та їх обговорення. Проблема гуманності особистості вже давно привертає увагу багатьох дослідників, але й на сьогоднішній день не існує єдиного чіткого визначення терміну «гуманність» та складових структури гуманності. Ціла низка важливих теоретичних та методичних висновків стосовно формування особистості та її гуманності містяться у працях А.В.Зосимовського, В.С.Леднева, В.Г.Горецького, Л.А.Рапацької та інших [1], [2], [3]. Існує два підходи стосовно сучасного розуміння гуманності: структурно-семантичний та аксіологічний. З точки зору В.Л.Сластеніна, О.С.Газман «гуманність – це не просто риса особистості, а його інтегральна характеристика, цілий комплекс ознак, що виражає відношення однієї людини до іншої та до самої себе». Поняття «гуманність» є невід'ємною частиною усталених категорій «добра» та «зла», які служать орієнтирами моральності у світі. В структуру гуманності окремі дослідники викладають різний зміст: дружба, самовідданість (А.В.Тихонова), любов, повага, благородність, чуйність (Н.С.Сідоров), взаємодопомога, самопожертва, непримиримість зі злом (А.Г.Нестеренко).

Виховання гуманності здійснюється в різних видах діяльності, в різних варіантах міжособистісних відносин, в тому числі і тих які виникають на заняттях англійської мови у вузах, де студент повинен бути залучений до співпраці. Особливої виховної сили надає приклад гуманного відношення викладача до студентів. Очевидно, що тільки той викладач має вірогідну можливість виховати гуманність у своїх учнів, хто сам володіє нею, прагне до подальшого самовдосконалення.

Враховуючи вплив особистості викладача на якість процесу освіти, вчені пропонують різноманітні набори особистісних якостей, важливих для професії педагога. Умовно можна виділити:

- домінантні якості (гуманність, соціальна активність, інтелігентність, морально-етичні якості (правдивість, чесність, справедливість, порядність, гідність), працьовитість, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень, здатність до міжособового спілкування, ведення діалогу, переговорів, наявність педагогічного такту тощо);
- периферійні якості (привітність, артистизм, мудрість, почуття гумору тощо).

Сукупність цих якостей педагога створює його авторитет. Учитель є головною фігурою педагогічного процесу, його особистий приклад – могутній фактор виховного впливу. Завдяки спілкуванню зі студентами викладач виховує не тільки словом, а й всіма якостями своєї особистості.

Таким чином, основною метою викладача є досягнення внутрішнього успіху, тобто досягнення задоволеності педагога собою та своєю професійною діяльністю. Це дуже важливий момент, який не співпадає з думкою про те, що вчитель, який намагається дотримуватись принципів гуманної педагогіки, буде успішним в своїй діяльності. Насправді існує зворотна закономірність: успішний вчитель, задоволений своєю діяльністю, працюватиме гуманно і демокра-

тично. Так, педагог, який має впевненість у своїй особистості та професійній компетентності, впевнений у своєму успіху, надає позитивний вплив на самооцінку і на ставлення до нього учнів, стимулює у них прагнення до успіхів в навчальній діяльності і, в підсумку, впливає на їхню особистість. Отже, успішний педагог – джерело успіху своїх вихованців.

Цікавими з цього приводу є результати анкетування, котрі дозволяють дуже чітко прослідкувати, які гуманні риси цінують студенти у своїх викладачах. Не викреслюючи необхідної наявності у викладача високого професіоналізму, не менш важливим фактором є такі прояви гуманності як доброта, справедливість, тактовність, любов до вихованця, здібність до творчої самовіддачі. Говорячи про доброту викладача, розглядаємо це поняття як суто людську рису характеру та як педагогічну якість, що є найважливішою професійною ланкою, яка може і не бути рисою характеру.

Педагогічна доброта – це здібність свідомо формувати відносини з вихованцями, спираючись на їх кращі якості та благородні методи досягнення благородних цілей. Студенти, як засвідчують дані, хочуть бачити свого викладача не тільки взірцем високого професіоналізму, але й обов'язково справедливим. Це бажання трактується специфічними особливостями юнацького віку, для котрого характерно загострене відчуття справедливості. Під справедливістю викладача розуміють справедливе оцінювання знань та вчинків. В.А.Сухомилінський писав: «Справедливість – це основа довіри дитини до вихователя, але нема якої-небудь абстрактної справедливості поза межами індивідуальності, особистих інтересів, бажань та поривів» [7, с.115]. Керуючись принципом справедливості, викладач англійської мови має диференційовано підходити до питання оцінювання студентів, приймаючи до уваги їх здібності та старанність. Не менш важливою рисою викладача являється педагогічна тактовність. Основні характеристики педагогічної тактовності складають: «простота звертання, без проявів фамільярності; природність тону, що засвідчує про правдиві добрі почуття; довіра до студентів без приниження; рекомендації та поради без нав'язування; вимогливість без приниження особистості студента; іронія та гумор без образ; діловий тон спілкування, серйозність тону без роздратованості; вміння вести бесіду без дидактизму та моралізації». А.В.Сухомилінський писав, що одним із найважливіших педагогічних інструментів є «вміння глибоко поважати людську особистість у своєму вихованні. Ми ж цим інструментом покликані творити дуже ніжну, тонку річ: бажання бути хорошим, стати сьогодні кращим, аніж вчора» [7, с.150]. Викладач завжди повинен дуже чітко бачити різницю між відмітками на навчальних успіхах та оцінками особистості студентів. Як особистість студент завжди заслуговує на повагу, і загальна оцінка його особистості завжди позитивна. На фоні цієї загальної позитивної оцінки організовується оцінка ситуативна, яка відповідає вчинкам та успіхам студентів. Тільки за таких умов викладач може вплинути на відношення кожного суб'єкта виховного процесу до іншого суб'єкта. Зрозуміло, що тільки при такому ставленні до вихованця можна навчити його поважати самого себе, підштовхнути до самоусвідомлення як особистості. В свою чергу, це усвідомлення впливає і на ставлення до навчання: особистість, яка поважає себе не може працювати лише наполовину, вона викладається до кінця. Викладач повинен поважати особистість вихованця і ні в якому разі не опускається до «нанесення ударів» по його достоїнству. Доцільно буде згадати слова А.С.Макаренка: «Якомога більше вимог до учня і чим можна більше поваги до нього». Співпраця поваги та вимог завжди веде до позитивного результату. У справі по вихованню гуманності у студентів, в тому числі й на заняттях з англійської мови, приклад гуманного ставлення викладача до своїх вихованців часто замінюється дискусіями та бесідами про гуманність взагалі, що не виключає необхідності морально-етичного просвітництва у вузі. Повага викладача до студентів в результаті обов'язково повертається відповідною повагою студентів до нього, що виступає необхідною умовою їх спільної навчальної діяльності. «Вчать у тих, кого люблять» – сказав великий Гьоте. Любов та повага студентів до педагога може зробити справжні дива в справі навчання та виховання. Успіху в цій справі може досягти людина, про яку Л.М.Толстой сказав: «Не той учитель, хто отримує виховання та освіту вчителя, а той, у кого є внутрішня впевненість у тому, що він є, повинен бути і не може не бути».

При вивченні англійської мови творчість викладача як партнера, який направляє мовне спілкування, проявляється не в авторитарному або імперативному, а в підтримуючому, зацікавленому управлінні цим спілкуванням. Для цього ви-

кладач повинен бути особистістю, цікавим співрозмовником, який вміє спонукати студентів до мовленнєвих або не мовленнєвих дій, а також їх взаємодії. А учбовий процес по вивченню англійської мови – це не просто спілкування, а вчення спілкуванню до того ж на англійській мові.

Висновки. Отже, гуманність – це не просто риса індивідуума, а його інтегральна характеристика, цілий комплекс ознак, що виражає відношення однієї людини до іншої та до самої себе. Саме в позитивному ставленні до самого себе і до іншої особистості народжується ті риси, які інтегруються в складну структуру гуманності. Велику роль в цьому процесі відіграє викладач англійської мови, який повинен розвивати ці риси, перш за все, в самому собі і формувати гуманні

відносини зі своїми студентами в процесі навчання. Викладач зобов'язаний прислуховуватись до того, яким хоче бачити його студент, і це стане запорукою успіху в його професійній діяльності. Для успішного вирішення проблем по вивченню англійської мови потрібен творчий викладач, який володіє іноземною культурою, знає яку роль відіграє англійська мова як навчальний предмет, вміє використовувати знання про студента як суб'єкта навчальної діяльності, володіє методикою викладання, широко використовує інноваційні технології, мультимедійні засоби, займається науково – дослідницькою діяльністю, бачить головні проблеми педагогіки та методики як науки.

Література та джерела

1. Гірний. Аксиома навчального плану // Шлях освіти. – №3. – 2001. – С.8-13
2. Гогомохин С.П., Литвинова Т.Е. Системный подход к формированию ориентации на общечеловеческие духовные ценности, социальное и гуманитарное мышление. – М., 1998.
3. Гриб В.І., Смоляр Л.Ю. Орієнтація на загальнолюдські цінності як умова виживання людства. – К., 1999.
4. Луговий В.І. Педагогічна освіта України: структура, функції осування, тенденції розвитку. – К.: МАУП, 1994
5. Романенко М.І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід: Наукова монографія. – Дніпропетровськ: Промінь, 2001.
6. Сидоренко В. Термінологічний словник «Основи педагогічної творчості і майстерності» // Відкритий урок. – №21-22. – 2005. – С.28-46
7. Сухомлинская О.В. Учитель в современном мире и его роль в демократизации образования: Учебное пособие. – К.: КГПИ, 1990.
8. Combs A., Wass H. Humanizing the Education of Teachers// Theory into Practice. – April. – P.12Y-131

Автор статьи рассматривает вопросы содержания и сути гуманизации в взаимоотношениях между учителем и студентами. Определены структурные компоненты гуманный индивидуума, а также роль педагога в процессе гуманизации индивидуума.

The author of the article has considered the issues of the content and essence of humanization concerning the interrelations between teachers and students. Structural components of humanistic personality have been defined. The role of a teacher in the humanisation process has been emphasized.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ СІМ'Ї

Кошонько Г.,
м.Хмельницький

Актуальність. Сучасна сім'я, будучи невід'ємним чинником розвитку й соціалізації будь-якої людини, у цей час перебуває в глибокій кризі. Сьогодні для неї характерні показники нестабільного суспільства: ціннісний вакуум, соціальна апатія, нігілізм і багато чого іншого. Сучасна сім'я переживає політичні й економічні потрясіння – низька матеріальна забезпеченість, безробіття, ріст інфляції, міжетнічні й політичні конфлікти, зниження ролі духовних цінностей, лібералізація статевої моралі. Крім того, росте число сімей, що не зуміли адаптуватися до умов перехідного періоду, спостерігається недостатня ефективність соціальних програм відносно сім'ї.

Ці й інші негативні явища порушують нормальне функціонування сім'ї й призводять до того, що в сучасному соціумі відбуваються складні процеси деградації сімейного способу життя: має місце зниження престижу сім'ї, відсутня потреба молодих сімей мати в шлюбі дітей; росте число розлучень, обумовлених у ряді випадків внутрішнім насилиством; збільшується частка людей, що свідомо вибрали самітність як прийнятний стиль життя. Ці проблеми існують не тільки на рівні окремих регіонів, але й набувають загальнопланетарного значення.

Мета написання статті – розкрити соціально-психологічні особливості сучасної сім'ї.

Аналіз джерельної бази. Аналіз соціологічних, психолого-педагогічних досліджень, праць вчених Г.М.Андрєєвої, Ю.В.Васильєвої, О.Л.Зверєвої, Т.А.Куликової, психолого-педагогічний досвід і практика дозволяють стверджувати, що в системі різноманітних соціальних інститутів і груп, що впливають на розвиток особистості, сім'я є не просто важливим, але й необхідним, глибоко специфічним, найвищою мірою діючим компонентом виховання.

Проблема конструктивної взаємодії людини в сім'ї, її гармонічного в ній існування, усвідомлення своїх потреб у сім'ї та їхній реалізації є в наш час досить актуальною (Ю.Е. Альошина, Л.Я. Гозман, А.Я. Варга, А.І.Захаров, О.А.Карабанова, А.С.Співаковська, А.Н.Обозова, Н.Н.Обозов, Е.Г.Ейдеміллер, В.В. Юстицкий й інші).

Підвищений інтерес суспільства до вирішення кризи сім'ї, що відмічається багатьма авторами (А.І.Антонов, В.М. Медков, І.Ю.Шілов, В.К.Шабельников), пов'язаний з необхідністю звернути увагу на складні внутрішні феномени, які впливають на стан як сім'ї в цілому, так і на психологічне благополуччя окремих її членів.

Виклад основного матеріалу. Сім'я – невід'ємна складова суспільства, і занижувати її роль і значення як для

суспільства, так і для окремої людини неприпустимо. У будь-якому цивілізованому суспільстві існує інститут сім'ї, і майбутнє людства не мислиться без сім'ї. Для кожної людини сім'я – початок початків і поняття щастя майже кожна людина зв'язує, насамперед, із цим інститутом.

Сім'я як соціальний інститут сьогодні досягла вершини свого розвитку. Цим почасти пояснюються й більш повільні зміни в структурі сімейних відносин у порівнянні з іншими соціальними реаліями. Криза сучасної сім'ї пов'язана з різкою зміною соціального статусу, у якому вона перебуває; повільним переходом сім'ї до нових соціально-економічних умов життя; тривалим процесом адаптації сім'ї до соціокультурних обставин, що змінилися. Результатом такого становлення сім'ї є:

- різке зниження життєвого рівня малозабезпечених сімей, підвищення матеріальної забезпеченості, що є причиною виникнення суперечок, сварок, почуття заздрості, проявів недобррозичливого відношення один до одного;
- виникнення кримінальних підліткових й юнацьких організацій, ріст майнових злочинів, здійснюваних дітьми;
- різке збільшення дитячої злочинності, збільшення кількості дітей, що прилучаються до алкоголю, проституції, наркотиків;
- збільшення бродяжництва дітей і підлітків;
- ріст фактів підліткового й юнацького суїциду й спроб до нього (причини – неадекватні ситуації взаємодії в середовищі однолітків, у сім'ях, у школі);
- ріст конфліктності серед членів сім'ї, зниження авторитету батьків.

Структура й функції сім'ї різноманітні й залежать від соціальних факторів, особистісних особливостей чоловіка й жінки, рівня їхньої культури й освіченості.

У психолого-педагогічній, філософській, соціологічній літературі основні характеристики сучасної сім'ї представлені, як:

- переважна перевага світських, цивільних шлюбів, ріст числа церковних шлюбів;
- воля вступу у шлюб й розірвання шлюбу;
- рівноправність чоловіків й жінок у шлюбі;
- збільшення кількості нуклеарних сімей;
- створення здебільшого одно-дводітної сім'ї.

Якщо раніше був поширений тип багатодітної сім'ї, то в теперішній час більше половини всіх сімей мають одну дитину або зовсім не мають дітей. Дуже мало сімей, які мають двох або трьох дітей. Причин цього декілька: розповсюд-

ження міського способу життя, масова зайнятість жінок у виробничій сфері, ріст культури людей, збільшення потреб, різке погіршення матеріального становища основної маси населення, складності з житловими умовами. Разом із зниженням народжуваності змінюється і структура сімей.

Проведений аналіз літературних джерел і соціокультурних реалій дозволяють виділити наступну структуру сучасної сім'ї:

- наявність шлюбних партнерів (повна, формально повна, неповна);
- стадія життєвого циклу сім'ї (молода, зріла, літня);
- порядок вступу у шлюб (первинний, вторинний);
- кількість поколінь у сім'ї (одне або кілька поколінь проживає разом);
- кількість дітей (бездітна, малодітна й багатодітна).

Як бачимо, сім'я являє собою більш складну систему відносин, ніж шлюб, оскільки вона, як правило, поєднує не тільки чоловіка й жінку, але і їхніх дітей, а також інших родичів або просто близьких подружжю і необхідних їм людей.

Для сім'ї як малої соціальної групи характерна наявність ряду суспільних цілей, які змінюються на різних життєвих циклах; часткове розходження в інтересах, потребах й установках членів сім'ї; опосередкованість спільної діяльності. Отже, від того, якою мірою чоловік і жінка й інші члени сім'ї здатні й готові піклуватися один про одного, співчувати, співпереживати, об'єднувати зусилля для подолання труднощів, проявляти терпимість і поблажливість, залежать благополуччя й довголіття сім'ї.

Інтегральними характеристиками сім'ї, які багато в чому визначають її потенціали, вважаються: психологічне здоров'я, функціонально-рольова погодженість, соціально-рольова адекватність, емоційна задоволеність, адаптивність у мікросоціальних відносинах, спрямованість на сімейне довголіття.

Важлива роль у сім'ї приділяється спілкуванню в єдності трьох його складових: комунікативної (обмін інформацією), інтерактивної (організація взаємодії), перцептивної (сприйняття партнерами один одного). В реальному житті взаємовідносини між людьми складаються по-різному, а тому можливе існування різних варіантів сім'ї.

Найпоширенішою вважається нуклеарна сім'я, що складається з батьків і дітей, що перебувають на їхньому утриманні, або подружньої пари. Така сім'я може бути повною або неповною, що утворилася в результаті розлучення, вдовства, народження дитини поза шлюбом.

Якщо сімейна структура крім чоловіка, жінки та дітей включає інших родичів (батьків чоловіка й жінки, їхніх братів, сестер, онуків), то її називають розширеною. Сім'ї можуть розрізнятися за наявністю або відсутністю дітей й їхньої кількості: бездітні, одностаттєві, малодітні, багатодітні.

За характером розподілу сімейних обов'язків і по тому, хто в сім'ї є лідером, виділяють три основних типи сім'ї.

1. Традиційна (патріархальна) сім'я, де під одним дахом проживають мінімум три покоління, і роль лідера приділяється старшому чоловіку. Тут існує економічна залежність жінки й дітей від чоловіка; чітко закріплені чоловічі й жіночі обов'язки; безумовно, визнається чоловіче верховенство.

2. Нетрадиційна (експлуаторська) сім'я: при установках на чоловіче лідерство, твердому розподілі чоловічих і жіночих ролей у сім'ї, розмежуванні обов'язків між подружжям, за жінкою закріплюється ще й право на участь у суспільній праці на рівні із чоловіком. Цілком природно, що в такій сім'ї через надмірну зайнятість жінки, її перевантажень з'являється свій комплекс проблем.

3. Егалітарна сім'я (сім'я рівних), у якій домашні обов'язки пропорційно діляться між подружжям, іншими членами сім'ї, рішення приймаються спільно, емоційні відносини пронизані турботою, любов'ю, повагою, довірою.

Всю безліч проблем, пов'язаних із сучасною сім'єю, можна розділити на наступні групи:

1. Соціально-економічні проблеми. До цієї групи можна віднести проблеми, пов'язані з рівнем життя сім'ї, її бюджетом (у тому числі споживчим бюджетом середньої сім'ї), питомою вагою в структурі суспільства малозабезпечених сімей і сімей, що живуть нижче рівня бідності, зі специфічними потребами багатодітних і молодих сімей, державної системи матеріальної допомоги.

2. Соціально-побутові проблеми. За значенням змістом подібні із соціально-економічними проблемами. До даної групи відносяться проблеми, пов'язані із забезпеченням сім'ї житлом, з умовами проживання, а так само споживчим бюджетом середньої сім'ї.

3. Соціально-психологічні проблеми. Ця група включає самий широкий спектр проблем: вони зв'язані зі знайомством, вибором шлюбного партнера й далі – шлюбно-сімейною адаптацією, узгодженням сімейних і внутрішніх ролей, особистістю автономією й самоствердженням у сім'ях. Крім того, до них відносяться й проблеми подружньої сумісності, сімейних конфліктів, згуртованості сім'ї як малої групи, на-

сильства в сім'ях.

4. Проблеми стабільності сучасної сім'ї. Дану проблематику становлять стан і динаміка сімейних розлучень, їх соціально-типологічні й регіональні аспекти, причини розлучень, цінності шлюбу, задоволеність шлюбом як фактор стабільності сімейного союзу, її соціально-психологічна характеристика.

5. Проблеми сімейного виховання. У даній групі проблем можуть розглядатися стан сімейного виховання, типи сімей за критерієм виховання, батьківські ролі, положення дитини в сім'ях, умови ефективності й прорахунки сімейного виховання. Зазначені проблеми природно пов'язані із соціально-психологічними проблемами й проблемами сімейності сімей.

6. Проблеми сімей групи ризику. Фактори, що спричиняють соціальний ризик, можуть мати соціально-економічний, медико-санітарний, соціально-демографічний, соціально-психологічний, кримінальний характер. Їхня дія приводить до втрати сімейних зв'язків, росту числа дітей, що залишилися без піклування батьків, постійного місця проживання, коштів до існування. Бездоглядність дітей продовжує становити одну з найбільш тривожних характеристик сучасного суспільства. До сімей групи ризику відносять: неповні сім'ї, сім'ї, що виховують або мають у своєму складі інвалідів, багатодітні сім'ї, незалежні й бідні сім'ї.

Сфера сімейної діяльності досить складна й знаходить своє змістовне вираження у виконуваних нею функціях.

І.В.Гребенніков відносить до функцій сім'ї репродуктивну, економічну, виховну, комунікативну, функцію організації дозвілля й відпочинку [5].

Е.Е.Ейдемільер і В.В.Юстицькіс відмічають, що сім'я належить виховна, господарсько-побутова і емоційна функція, а також функції духовного спілкування, первинного соціального контролю і сексуально-еротична функція [11].

Деякі автори (А.Г.Харчев, А.І.Антонов) поділяють функції сім'ї на специфічні, що виходять із сутності сім'ї та відображають її особливості як соціального явища, і неспецифічні – ті функції, до виконання яких сім'я виявилася примушеною або пристосувалася в визначених історичних обставинах [2].

Специфічні функції сім'ї, до яких відносяться народження (репродуктивна функція), утримання і виховання дітей (функція соціалізації) зберігаються при всіх змінах суспільства.

До неспецифічних функцій сім'ї відносять накопичення й передачу власності, статусу, організацію виробництва і споживання, домогосподарство, відпочинок і дозвілля, турботу про здоров'я і благополуччя членів сім'ї, створення мікроклімату, що сприяє зняттю напруження і самозбереженню кожного. Ці функції розкривають історично минулу життєдіяльність сім'ї.

Такі автори, як Е.К.Васильєва, А.Г.Харчев, М.С.Мацковський визначають функції сім'ї як основний зміст сукупності соціальних ролей в сім'ї. Більшість дослідників виділяють сімейні ролі на основі набору функцій сім'ї як малої групи, акцентують відношення між членами сім'ї в зв'язку з розподілом ролей і функціонально-рольовою структури [4;7]. Основна увага дослідників направлена на вивчення ролей, що відповідають господарсько-побутовій і виховній функціям.

Все більшого значення дослідники сімейних відносин надають комунікативній функції сім'ї. Досить часто з комунікативною функцією пов'язують діяльність по створенню психологічного клімату сім'ї. А в сучасних умовах дуже зросло значення сім'ї як «психологічного захисту особистості». Характерний для цієї сім'ї більш чи менш стійкий емоційний настрій прийнято називати психологічним кліматом. Він є наслідком сімейної комунікації, тобто виникає в результаті сукупності настроїв членів сім'ї, їх душевних переживань і хвилювань, відношенням один до одного, до інших людей, до роботи, до навколишніх подій.

В теперішній час помітно зростає функція сім'ї по організації дозвілля та відпочинку, так як вільний час – одна з найважливіших соціальних цінностей, незамінний засіб відновлення фізичних і духовних сил людини, всестороннього розвитку особистості.

В сучасних сім'ях жіноча побутова зайнятість у два – три рази перевищує чоловічу. Крім того, суттєво змінилася традиційна роль чоловіка в сім'ї – він перестав бути єдиним годувальником. Все це негативно впливає на подружні відносини та на виховання дітей.

Як бачимо, на сьогодні вчені нараховують цілісну систему функцій, які сім'я має виконувати [6]. Такі ж функції мала б реалізувати й студентська сім'я.

Нами згідно із класифікацією функцій приведених в роботі [6] експериментально виявлено рейтинг здійснення таких функцій саме в студентській сім'ї. Його результати представлено в таблиці 1.

Таблиця 1. Зміст основних функцій сучасної студентської сім'ї

Сфера сімейної діяльності	Суспільні функції	Рей-тинг	Індивідуальні функції	Рей-тинг
Репродуктивна	Біологічне відтворення суспільства	8	Задоволення потреб у дітях	6
Виховна	Соціалізація молодого покоління. Підтримка культурної безперервності суспільства	3	Задоволення потреб у батьківстві, контактах з дітьми, їхньому вихованні, самореалізації в дітях	9
Господарсько-побутова	Підтримка фізичного здоров'я членів суспільства, догляд за дітьми	6	Одержання господарсько-побутових послуг одними членами сім'ї від інших	4
Економічна	Економічна підтримка неповнолітніх і непрацездатних членів суспільства	10	Одержання матеріальних засобів одними членами сім'ї від інших (у випадку непрацездатності або в обмін за послуги)	8
Сфера первинного соціального контролю	Моральна регламентація поведінки членів сім'ї в різних сферах життєдіяльності, а також відповідальності і зобов'язань у відносинах між чоловіками, батьками і дітьми, представниками старшого і середнього покоління	1	Формування і підтримка правових і моральних санкцій за погане поведіння і порушення моральних норм взаємин між членами сім'ї	5
Сфера духовного спілкування	Розвиток особистості членів сім'ї	5	Духовне взаємозбагачення членів сім'ї. Зміцнення дружніх основ шлюбного союзу	2
Соціально-статусна	Надання визначеного соціального статусу членам сім'ї. Відтворення соціальної структури	4	Задоволення потреб у соціальному просуванні	10
Дозвільнева	Організація раціонального дозвілля. Соціальний контроль у сфері дозвілля	7	Задоволення потреб у спільному проведенні дозвілля, взаємозбагачення дозвільневих інтересів	1
Емоційна	Емоційна стабілізація індивідів і їхня психотерапія	9	Одержання індивідами психологічного захисту, емоційної підтримки в сім'ї. Задоволення потреб в особистому щасті і любові	7
Сексуальна	Сексуальний контроль	2	Задоволення сексуальних потреб	3

Як видно з таблиці 1, система функцій студентської сім'ї дозволяє говорити про неї як про складне соціально-психологічне явище, в якому можуть проявлятися конфлікти, непорозуміння тощо і які є наслідком недовиконання котримось з членів родини своїх функцій.

Таким чином, виконуючи таку кількість функцій, сім'я є основою суспільства, гарантією його стабільного стану й розвитку. Порушення будь-якої із функцій сім'ї веде до неминучих проблем і конфліктів як усередині сім'ї, так і за її межами.

Висновки. Сім'я – це такий фундамент суспільства й таке мікросередовище, клімат якого сприяє або перешкоджає розвитку моральних і фізичних сил людини, становленню її

як соціальної істоти. Саме в сім'ї закладаються ті моральні основи, які сприяють розвитку особистості. Суспільство кровно зацікавлене в міцній, духовно й морально здоровій сім'ї. Вона вимагає уваги й допомоги з боку держави у виконанні соціальних функцій, вихованні дітей, у поліпшенні матеріальних, житлових і побутових умов.

Як суспільство впливає на сім'ю, створюючи визначений її тип, так і сім'я впливає на розвиток і спосіб життя суспільства. Сім'ї належить важлива роль в прискоренні економічного і соціального розвитку суспільства, в вихованні підростаючого покоління, в досягненні щастя кожною людиною.

Література та джерела

1. Андреева Т.В. Семейная психология. – СПб.: Речь, 2004. – 224с
2. Антонов А.И. Социология семьи. – М.: Просвещение, 1996. – 348с
3. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. – М.: МГУ, 1996. – 304с
4. Васильева Э.К. Семья и ее функции: демографический статистический анализ. – М.: Статистика, 1975. – 181с
5. Гребенников И.В. Основы семейной жизни. – М.: Просвещение, 1991. – 158с
6. Мацковский М.С. Социальная сфера: преобразование условий труда и быта. – М.: Знание, 1988.
7. Обозов Н.Н., Обозова А.Н. Факторы устойчивости брака. // Семья и личность (психолого-педагогические, социологические и медико-биологические проблемы). – М., 1981. – С.44–49
8. Харчев А.Г., Мацковский М.С. Современная семья и ее проблемы. – М.: Статистика, 1978. – 223с
9. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. – М.: ЭКСМО, 2000. – 512с
10. Целуйко В.М. Психологические проблемы современной семьи/ В.М.Целуйко. – Екатеринбург: У-Фактория, 2007. – 496с
11. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. – Л., 1990. – 674с

В статье раскрыты социально-психологические особенности современной семьи. На сегодня отмечается повышенный интерес общества к решению кризиса семьи, связанный с необходимостью обратить внимание на сложные внутрисемейные феномены, которые влияют на состояние как семьи в целом, так и на психологическое благополучие отдельных ее членов.

The author of the article has considered the social-psychological peculiarities of a contemporary family. Much interest of a society to the solving of a family crisis, connected with the necessity to pay attention to complex intrafamily phenomena, which influence the condition of families as a whole, and psychological well-being of its separate members, has been pointed out.

ХАРАКТЕРИСТИКА МІЖСОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГА У СИТУАЦІЇ КОНФЛІКТУ ТА ФАКТОРИ, ЯКІ ЇЇ ВИЗНАЧАЮТЬ

Кравченко Т., Брецько І.,
м.Мукачево

Конфлікти і конфліктні ситуації – це реальність нашого сьогодення, якої неможливо уникнути.

Проблема взаємодії в конфлікті залишається актуальною протягом всього існування суспільства. Термін «конфлікт» походить від латинського слова *conflictus* і означає зіткнення сторін, думок. В навчальному спілкуванні, як процесі, в якому учасники об'єднані основним комунікативним наміром, неможливо уникнути конфліктних ситуацій.

Життя та історія людства довели, що конфлікт не належить до тих явищ, якими можна керувати лише на засадах здорового глузду та певного життєвого досвіду. Щоб здійснити на нього хоч який-небудь ефективний вплив, необхідно спочатку розуміти істинні витоки та причини виникнення конфлікту, виявити закономірності його розвитку та можливі моделі поведінки. А все це передбачає вже науковий рівень розв'язання конфліктних ситуацій.

Головним завданням педагога в міжособистісній навчальній взаємодії є переведення будь-якої суперечливої ситуації із протидії у співробітництво. Доцільно згадати, що підходи, які не передбачають результату конфліктної взаємодії через примирення, у педагогічному процесі неможливі. Саме тому метою цієї статті є узагальнення та систематизація умов та чинників конфлікту, які допоможуть педагогові розв'язувати відповідні проблеми та приймати ефективні рішення.

Для відокремлення конфлікту від проблемних явищ пропонують встановити його часові межі – початок та кінець. А саме, А.Я.Анцупов [1] та А.І.Шипілов вважають – перша протидія сторін є початком конфлікту, а припинення дій, які завдають шкоди опоненту, – його завершенням. Посилаючись на Р.Валтона, вчені розглядають два періоди в конфліктній взаємодії – диференціацію та інтеграцію. Для диференціації характерним є посилення розбіжностей, неузгодженості між учасниками суперечки до моменту, коли поглиблення конфронтації втрачає сенс. Після цього розпочинається процес інтеграції – прагнення сторін дійти певної згоди. Більшість конфліктів завершуються без виникнення інтегративних тенденцій.

Характер міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту залежить від того, на якій стадії розвитку знаходиться сам конфлікт. Повний аналіз динаміки конфлікту здійснено А.Я.Анцуповим та А.І.Шипіловим. Під динамікою конфлікту, як правило, розуміють його зародження, розвиток і утвердження. Таким чином у динаміці конфлікту доцільно виділити три періоди, кожен з яких складається з декількох етапів:

1. Латентний період включає такі етапи: виникнення об'єктивної проблемної ситуації між суб'єктами взаємодії, усвідомлення об'єктивної проблемної ситуації суб'єктами взаємодії; спроба сторін вирішити об'єктивну проблемну ситуацію безконфліктними засобами; виникнення передконфліктної ситуації (відчуття безпосередньої загрози сприяє розвитку ситуації в бік конфлікту).

2. Відкритий період (конфліктна взаємодія або власне конфлікт) складається з таких етапів: інцидент, ескалація, збалансована протидія та завершення конфлікту. Дослідники пропонують форми завершення конфлікту: розв'язання, врегулювання, затухання, усування, переростання в інший конфлікт.

3. Післяконфліктний період характеризується або частковою, або повною нормалізацією відносин.

Відомий американський дослідник М.Дойч [7] встановив фактори, які визначають протікання міжособистісного конфлікту. З позиції мотиваційного підходу він виділив наступні типи орієнтації в конфліктній взаємодії. Кооперативна – сторони зацікавлені у співробітництві та взаємовигоді; індивідуалістична – одна із сторін намагається здобути якомога більше для себе за рахунок іншої. Спираючись на власні дослідження та пошуки учнів, учений стверджує: «Характерні процеси й ефекти, викликані таким типом соціальних відносин (кооперативним або конкурентним), також мають тенденцію викликати цей тип соціальних відносин» (гіпотетичний закон соціальних відносин Дойча). Це твердження є дуже важливим для педагогічного процесу, оскільки вчитель, як більш досвідчений і професійно зобов'язаний, повинен керувати суперечливою взаємодією з дітьми, яка повинна мати конструктивний характер. Не можна очікувати позитивного розв'язання конфлікту, якщо вчитель реалізує відмінний від кооперативного (співробітництва) стиль поведінки.

М.Дойч дослідив і класифікував ряд процесів, які сприяють закріпленню та ескалації суперечливої конфліктної взаємодії. До них належать: орієнтація на конкуренцію (суперництво), що викликає відносини типу «виграш-програш»; внутрішньоособистісні конфлікти, які проявляють себе через

міжособистісні протиріччя; виникнення «анархічної соціальної ситуації»; когнітивна ригідність, що викликає хибні судження; мимовільна зв'язаність, що означає залежність від власних жорстких позицій, переконань, принципів; самовиконувані пророкування; порочні спіралі ескалації; конфлікт як азартна гра (гра заради гри - виграти будь-якою ціною).

Х.Корнеліус і Ш.Фейр виділяють певні сигнали конфлікту, які розширюють уявлення про хід суперечливої взаємодії. Першим сигналом, який вони розглядають, є криза, що характеризується наступними чинниками: розрив відносин з партнером по взаємодії, насильство, звинувачення один одного, втрата контролю над емоціями та нормами поведінки. Напруга виступає другим сигналом. Вона викривляє сприйняття партнера та його дій – з'являються негативні настанови, погіршуються стосунки, виникає занепокоєння, тривога. Третім сигналом є непорозуміння – робляться хибні висновки із ситуації, зникає взаєморозуміння. Четвертий сигнал – інцидент – викликається тимчасовим хвилюванням або роздратуванням. Дискомфорт виступає останнім сигналом. Це майже інтуїтивне відчуття, що щось відбувається не так.

Крім цього, вчені виділяють ряд «саботажників» спілкування, які вочевидь відтягують процес вирішення конфлікту. До них належать: погрози, накази, негативна критика, неприємні прізвиська, слова типу «ви повинні...», приховування важливої інформації, несвоєчасні поради, відмова від обговорення проблеми, змагання тощо.

Найбільш повний аналіз з позиції системного підходу взаємодії в ситуації конфлікту викладений у праці Е.А.Орлової та Л.Б.Білонова «Взаємодія в конфліктній ситуації». Автори зазначають: «наявність конфліктної ситуації зовсім не передбачає, що взаємодія людей буде розвиватися за якоюсь єдиною схемою». Базуючись на дослідженнях Л.Козера, Б.Боулдіна, Т.Шелінга, Р.Уолтона, Дж.Кросса, С.Зігеля, А.Рапопорта та ін., вони виділяють три підходи щодо поведінки суб'єктів у ситуації конфлікту: ухилення від суперечливої ситуації, переговори та боротьбу (власне конфліктну взаємодію). Велику увагу вчені приділяють переломним моментам, які детермінують прийняття рішення щодо вибору того чи іншого підходу. Отже, доцільно виділити фази розвитку взаємодії в суперечливій ситуації, які дозволяють вважати її конфліктною:

- 1) усвідомлення індивідами ситуації як конфліктної;
- 2) вибір підходу (стратегії), який визначає хід взаємодії;
- 3) прийняття рішення щодо дії в межах вибраного підходу.

Узагальнюючи відмітимо, що конфліктна ситуація переходить у відкрите зіткнення – конфлікт, коли хоча б один із учасників відмовляється від усталених відносин й обирає «переговорну» (кожна із сторін отримує не все, до чого вона прагне) або «конфліктну» стратегію (кожна із сторін за допомогою всіх можливих у неї засобів діє таким чином, щоб одержати максимум бажаного).

Крім вищезазначених фаз, велику увагу автори приділяють факторам, які свідчать про конфліктність ситуації. По-перше, це відчуття ситуації як такої, що несе загрозу. Саме воно є поштовхом до сприйняття її як конфліктної. По-друге, уявлення про несумісність цілей учасників взаємодії дає сигнал щодо появи небезпеки. Виникнення фрустрації цілей та намірів виступає третім фактором.

Сприйняття ситуації як конфліктної хоча б одним із учасників викликає ряд негативних емоційних переживань: підвищена тривога, страх, ворожі почуття, бажання чинити опір, упередженість, агресивність і та ін. Саме вони стимулюють іншого учасника до протидії та виконують «мобілізаційну функцію». Поява негативних емоційних переживань є четвертим фактором, який свідчить, що ситуація сприймається суб'єктами взаємодії як конфліктна. Всі показники (фактори) конфліктної ситуації можуть бути наявними в ході взаємодії окремо або в певних сполученнях.

Н.В. Гришина [3] чітко фіксує точки переходу актуальної ситуації в конфліктну та початок конфліктної взаємодії. Вона зауважує, що зміст ситуації детермінований як зовнішніми, так і внутрішніми факторами, а саме:

- об'єктивні фактори (на рівні загальнолюдського сприйняття та оцінки викликають типові реакції);
- групові фактори (об'єктивний вплив соціальних та культурних умов функціонування індивідів);
- індивідуальні фактори (суб'єктивні, пов'язані із особистісними характеристиками).

Н.В.Гришина класифікує конфлікти на підставі виділення причинно-мотиваційних зв'язків: конфлікти, що є реакцією на перепони щодо досягнення цілей виробничої діяльності; конфлікти, що виникають як реакція на перепони в досягненні

особистих цілей (реалізація особистого потенціалу, прагнення до професійного зростання, визнання); конфлікти протидії окремих людей соціальним нормам; особистісні конфлікти, зумовлені несумісністю індивідуальних психологічних рис.

Як і більшість дослідників, Н.В.Гришина вважає, що дії учасників конфлікту мають бути «взаємоспрямовані і взаємозумовлені, скоординовані та взаємоузгоджені». Науковець приділяє велику увагу в регулюванні конфліктної взаємодії цілям та мотивам опонентів. Під цілями, зазвичай, розуміють усвідомлений, рідше неусвідомлений передбачуваний образ результату, досягнення якого викликає задоволення, недосагнення – фрустрацію, то для ситуації міжособистісного конфлікту прогнозованість результату не очевидна. Авторка виділяє типи цілей, що пов'язані з мотивом «одержати бажане», який визначає предмет конфлікту; з емоційними настановами сторін стосовно один одного; з нормами, які впливають на вибір позиції. Хоча цілі й детермінують певною мірою хід суперечливої взаємодії, але вони не можуть однозначно визначити стиль, стратегії, тактики поведінки учасників.

Розглядаючи регулятори конфліктної взаємодії, Н.В.Гришина приділяє велику увагу об'єктивним ситуаційним складовим, соціально-перцептивним механізмам та особистісним детермінантам конфлікту. Ситуаційний контекст значною мірою впливає на вибір моделі поведінки учасників та пом'якшує або загострює існуючі суперечності. Дослідниця аналізує наступні ситуаційні складові: кооперативні чи конкурентні відносини, які існували між сторонами до виникнення конфлікту; наявність сприятливих або несприятливих умов (загальний емоційний фон, жорсткість та гнучкість структури, в якій виникає суперечка); наявність третіх осіб та їх інтереси щодо змісту завершення конфлікту; поведінка партнера по ситуації, яка визначає власний вибір стратегії взаємодії.

Щодо особистісних характеристик учасників конфліктної взаємодії науковець, базуючись на дослідженнях М.Дойча, виділяє їхні когнітивні, мотиваційні (можливість чи неможливість задоволення потреб індивіда) та моральні (взаємообов'язок, повага до прав іншого, норм у соціумі) орієнтації. Серед когнітивних складових найбільша увага приділяється комплексам уявлень та очікувань людини і її установкам (схемам, сценаріям, фреймам та ін.). Схема, запропонована М.Дойчем, «я виграв – ти програв», «я програв – ти виграв», «я виграв – ти виграв» базується на дуальності: ми «за» чи «проти» один одного.

Заслуговує на увагу детальніший розгляд особливостей міжособистісної взаємодії, досліджених А.Я.Анцуповим та А.І.Шипіловим під час ескалації конфлікту. Під ескалацією розуміють поступове посилення, збільшення, поширення конфліктного процесу. У ситуації конфлікту вона починається з інциденту і закінчується згасанням протидії. Як зазначають автори, вона характеризується такими ознаками:

- 1) відбувається звуження когнітивної сфери в поведінці та діяльності;
- 2) адекватне сприйняття іншого замінюється створенням образу ворога, якщо для конфліктної ситуації типовим є збільшення негативних оцінок опонента, то з початком відкритої протидії зникає його об'єктивне сприймання;
- 3) існування реальної загрози власним інтересам викликає зростання емоційної напруги;
- 4) один із опонентів переходить від переконливої аргументації до вираження незадоволення чи агресивних випадів, пов'язаних із приниженням іншою стороною його образу, самооцінки (саме за таких умов конфлікт із об'єктивного переходить у суб'єктивний);
- 5) відбувається поляризація інтересів супротивників, пов'язана з процесом поглиблення протиріч, із ігноруванням інтересів опонента;
- 6) застосовуються відкриті агресивні дії, включаючи фізичне насильство (як помста за деструкцію власного «Я»);
- 7) втрата початкового предмета суперечки, коли первісна протидія переростає в більш масштабне зіткнення (конфлікт стає незалежним від протиріч, які його викликали);
- 8) розширення часових та просторових меж конфлікту;
- 9) збільшення кількості учасників конфлікту за рахунок привертання на свій бік інших людей.

Залугує на увагу погляд А.Т.Шмуратова на взаємодію в ситуації конфлікту. Він вважає, що перехід від нормального спілкування до конфліктного здебільшого непомітний, а латентність (прихованість) і агресивність є основними характеристиками конфлікту як процесу. У динаміці конфлікту дослідник пропонує розглядати такі фази: латентну, демонстративну, агресивну та батальну. Кожна з фаз є демонстрацією того, як опоненти все більше й більше віддаляються один від одного, аж до бажання повного знищення супротивника – відкрито виражають невдоволення, припиняють комунікацію (не розмовляють між собою), оголошують та розпочинають «війну», прагнуть перемогти будь-

якою ціною.

А.Т.Шмуратов пропонує і певні точки переходу від однієї до іншої фази:

1. Перша точка переходу від латентної до демонстративної фази характеризується припиненням здивування і спробою порозумітися та переконати опонента у власній правоті.
2. Друга точка (демонстративно-агресивна) вказує на перехід від суперечок до припинення контактів.
3. Третя точка (агресивно-батальна) засвідчує стрибок від прихованої до відкритої агресії – появу власне конфліктної взаємодії.
4. Четверта точка (батальна-фінал) – ескалація конфлікту.

В.П.Шейнов, спираючись на результати досліджень, встановив, що 80% конфліктів виникають поза бажанням опонентів. Вони зароджуються і розвиваються внаслідок ескалації конфліктогенів. Під останніми він розуміє слова, дії (або бездію), які можуть призвести до конфлікту. Якщо на конфліктоген одного учасника інший відповідає більш сильним, то виникає суперечлива взаємодія, якщо ж не відповідає, то конфлікт, як правило, не розгортається. Автор виділяє три типи конфліктогенів: прагнення до переваги, прояви агресивності та егоїзму. Для того, щоб перешкодити виникненню конфліктної взаємодії, одному з учасників необхідно не відповідати конфліктогеном на конфліктоген.

Причину неспроможності подолати суперечності Д.Ден вбачає у двох перешкодах: хибних рефлексів та ілюзіях. Під хибними рефлексами він розуміє ті інстинкти, які актуалізують архаїчні засоби вирішення конфлікту – «ухилення від спілкування» (розрив взаємовідносин) та «силові ігри» (прагнення перемогти іншого). Ілюзії автор розглядає як викривлене, неправдиве сприйняття зовнішнього світу. Д.Ден виділяє три рівні взаємодії, які загострюють суперечливе зіткнення. Перший – дрібні сутички, які серйозно не загострюють взаємостосунки. Другий – переростання сутички в зіткнення, яке супроводжується наростанням конфронтації, збільшенням взаємозвинувачень, втратою взаємодовіри, зменшенням бажання взаємодіяти. Третій – переростання зіткнення в кризу, що проходить на фоні емоційної нестабільності та бажання розірвати стосунки.

Оригінальний погляд на зміст міжособистісної взаємодії розкрито в структурно-транзактному аналізі Е.Берна. Базовим поняттям концепції є «стан Я», який фіксує певні стани свідомості та моделі поведінки (систему почуттів і «набір узгоджених поведінкових схем»), які їм відповідають. Учений виділив три категорії станів: 1) стан «Батька» (екстеропсихіка) – «стани Я», схожі з образами батьків; 2) стан «Дорослого» (неопсихіка) – «автономно спрямований на об'єктивну оцінку реальності»; 3) стан «Дитини» (археопсихіка) – «стани Я», які «ще діють з моменту їх фіксації у ранньому дитинстві та являють собою архаїчні пережитки».

Однією з найбільш визнаних праць з проблеми суперечливих зіткнень у педагогічній діяльності є «Конфлікт та взаємодія в педагогічному процесі» М.М.Рибакіної [5]. Авторка провела ґрунтовний аналіз міжособистісної взаємодії вчителя з учнями і з'ясувала причини, перетворення її на конфліктну. Аналіз здійснено з позицій гуманістично-діяльнісного підходу. Провідною ідеєю є таке положення: «...вихователю не безпосередньо змінює особистість учня, а лише створює умови для власної діяльності дитини, в якій та виховується».

Дослідниця окреслила причини переведення нормальної взаємодії у проблемно-критичну:

- ігнорування вчителем внутрішніх психічних змін дитини;
- очікування дитиною (особливо підлітками) підтримки та допомоги від учителя, а не зауважень та дорікань;
- невміння вчителя оцінювати та враховувати психологічний стан школяра в певний проміжок часу;
- неврахування педагогом особливостей сімейного виховання;
- невміння долати МБК (пов'язані, перш за все, із суб'єктивністю сприймання та паралінгвістичними й невербальними засобами комунікації);
- незадоволення очікувань від педагогічного стимулювання;
- зміна характеру стосунків з боку учня;
- позбавлення дітей права на власні почуття;
- стереотипність реакцій учителя на певну поведінку учнів;
- вплив оточуючих на реакцію як учня, так і вчителя;
- демонстрація дітьми незалежної поведінки;
- певні позиції вчителя при взаємодії з дітьми: жорстка дисципліна, ображеність невдячними учнями;
- незбирання оцінки вчителя та самооцінки дитини;
- несправедливість педагога;
- настрої учителя, його особистісні характеристики, вміння та невміння організувати роботу на уроці.

Підсумовуючи зазначимо, що частіше конфліктні випадки ініціюють учителі в силу тих чи інших суб'єктивних та об'єктивних причин.

М.М.Рибаківа не фіксує етапи в динаміці конфлікту, стверджуючи: «У педагогічній діяльності немає чіткої межі між ситуацією і конфліктом, тому що учні не завжди можуть відкрито заявити про власні позиції, відстоювати свою правоту». Автором здійснений детальний аналіз ситуації конфлікту і діяльності (поведінки). Підкреслимо деякі з них: відповідальність учителя за результати прийнятих рішень; різний соціальний статус; різниця в життєвому досвіді; відмінність у розумінні та трактуванні подій; професія зобов'язує вчителя взяти ініціативу на себе тощо.

Отже, як було досліджено, фаза, яка передуватиме виникненню конфліктної ситуації, визначається віддаляючою стратегією взаємодії одним із учасників міжособистісного контакту. В ході міжособистісної взаємодії віддалення може відбуватися на трьох рівнях: соціальному, психологічному, духовному. На соціальному рівні акцентується фізичні відмінності (зріст, вага, колір шкіри тощо), місце проживання, освіта, належність до тієї чи іншої соціальної групи, манера носити одяг, статус, інтереси і т.п. Відмінності на психологічному рівні пов'язані з типом темпераменту, розвитком емоційно-чуттєвої сфери та пізнавальних психічних процесів, домінуванням певних захисних організмів психіки, несумісними рисами характеру тощо. На духовному рівні люди відділяють себе від інших через різні уявлення про світ, внутрішні установки, переконання, моральне-аморальне, прагнення до самовдосконалення, самопізнання, пізнання реальності, пошук цілей та смислу існування, потяги і т.і.

Як б і відмінностей не підкреслювалася, віддалення передбачає розділення. На ранніх стадіях першої фази конфлікту сторони створюють між собою дистанцію. Завершенням цієї фази є те, що обидві сторони особливо виділяють свою несхожість у різних областях взаємодії. До уявлення про відмінності додається ще й переконання про небезпеку: він не лише інший, а ще й небезпечний. Виникає загроза існуванню – з'являється сприйняття ситуації як конфліктної. Наступає друга фаза розвитку конфлікту. Учасники ніби ізолюють себе від протилежної сторони. Порушується звична усталена взаємодія, спілкування, як правило, припиняється. Суб'єкти вже не можуть побачити, почути один одного (звужується «тунельне бачення»), не знаходять спільної мови або точки дотику, співіснування. Як правило, здоровий глузд на цій фазі відіграє незначну роль,

негативні емоції визначають хід взаємодії.

Хоча сторони і визначили свого супротивника, але вони ще не готові вступити в конфлікт. Відбувається певна підготовка (свідома чи несвідома) до відкритого зіткнення. Конфліктна ситуація з латентної фази переходить у демонстративну. Всі зусилля сторони спрямовують на закріплення власних позицій. Хоч учасники можуть брати участь у переговорах або в «переговорах про переговори», намірів розв'язати проблему шляхом примирення у них немає або майже немає. Характерним для цієї фази є турбота про власний імідж та вибір позиції для першого удару. На цьому етапі в суб'єктів відбувається вибір стратегії реагування на конфлікт. Відстань між сторонами збільшується. Паралельно на цій фазі відбувається турбота про власний імідж – необхідно переконувати оточуючих у правильності своїх рішень (колеги, друзі, знайомі, спостерігачі); нехай всі знають, що інша сторона не має рації. Підсилює ресурс суб'єктів прийняття та схвалення оточуючими їхніх дій, вони шукають не лише розуміння, але й підтримки. Виникає бажання перемогти будь-якою ціною.

Межа терпимості зникає, й емоційний вибух («остання крапля») провокує інцидент – перше відкрите зіткнення. У такому стані супротивники не думають про наслідки власних дій – з'являється неспроможність (фрустрація) відстояти власні позиції. Рано чи пізно сторони втрачають свої моральні цінності, відбувається взаємознищення учасників. За таких умов конфлікт має два варіанти продовження: або розростається, або затухає (стає латентним), щоб знову виникнути. Викладені нами чотири фази розвитку конфлікту свідчать про його деструктивні наслідки для обох учасників.

Підсумовуючи зазначимо, що ефективність взаємодії вчителя з учнями визначається вмінням педагога приймати точку зору учнів, їх судження, розуміти те, як учні сприймають конфліктну ситуацію яка склалася і причину власних вчинків.

Проте, не менш важливими, є питання, пов'язані із запобіганням конфлікту, його профілактикою та послабленням. Конфліктом треба вміти управляти. Управлінський аспект цієї проблеми, охоплює симптоматику, діагностику, прогнозування та його контролювання. Це допомагатиме своєчасному виявленню ознак конфліктної ситуації та формуванню ефективного стилю поведінки.

Література та джерела

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. Учебник для ВУЗов. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 551с
2. Васильев Н.Н. Тренинг преодоления конфликтов. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 326с
3. Гришина Н.В. Психология конфликта. 2-е изд. – СПб: Питер, 2008. – 544с
4. Козырев Г.И. Введение в конфликтологию. Уч. Пособие для студентов ВУЗов. –М.: ВЛАДОС, 2001. – 176с
5. Рибаківа М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М.: Просвещение, 1991.
6. Ващенко І.В. та ін.. Загальна конфліктологія: Навч. Посібник / Під заг. ред.: І.В.Ващенко, С.П.Гренка. – 2-ге вид., доп. – Х.:2001. – 384с
7. Deutsch M. Conflicts: Productive and destructive. – J. Soc. Issues, 1969. – № 25. –Р.7-41

Конфликт – это реальность нашей жизни, поэтому задачей учителя является трансформация конфликтной ситуации в сотрудничество.

The author of the article has considered the issues of conflict in the interaction of pedagogues. Conflict is the reality of our life. That's why the aim of teacher is to transform the conflict situation into cooperative one.

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ДІЯЛЬНОСТІ О.І.АСТАХОВА У МЕТОДИЦІ ШКІЛЬНОЇ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ

Кривов'яз О., Луцько С., Староста В.,
м.Ужгород

Згідно концепції загальної середньої освіти відбувається оновлення змісту, форм та методів шкільної хімічної освіти з урахуванням надбань психолого-педагогічних, хімічних та інших природничих наук. Домінантою виховного процесу стає виховання в учнів патріотизму з новим змістовним наповненням.

На Україні одним із перших значну роботу в галузі методики шкільної хімічної освіти проводив професор Київського політехнічного інституту, завідувач кафедри загальної хімії Олександр Іванович Астахов (1906-1989). Проте, на нашу думку, його численні науково-методичні праці не стали відомі широкому загалу вчителів. На даний час є дуже обмежена кількість публікацій, що стосуються педагогічних робіт вченого [30; 31; 32; 33; 34], хоча його вклад у методику навчання хімії є дуже вагомим. Саме тому постає питання про широке вивчення та висвітлення педагогічної спадщини з точки зору сучасної науки.

Мета даної статті – висвітлення основних напрямків

науково-педагогічної діяльності О.І.Астахова у шкільній хімічній освіті та аналіз їх значення для сьогодення.

Олександр Іванович Астахов – народився 10 серпня 1906 р. в місті Києві. В 1914 р. вступив до середньої школи (гімназії). Цю семирічну трудову школу закінчив в 1921 р. Після чого протягом 1922-1926 рр. працював у різних місцях чорнобромом, сторожем та ін. З 1926-1930 рр. – студент Київського індустріального інституту. Після його закінчення працював в Українському науково-дослідному інституті каучуконосів (на наукових посадах), а одночасно (з 1930 р.) почав педагогічну діяльність у Всесоюзному технікумі каучуконосів, викладаючи різні хімічні дисципліни.

У Київському політехнічному інституті почав працювати з 1935р. Паралельно з 1934 по 1937 рр. навчається в аспірантурі при кафедрі неорганічної хімії Київського державного університету. Завдяки плідній науковій роботі 25 вересня 1939 р. рішенням ВАК СРСР О.І.Астахову присвоєно звання та вручено диплом кандидата хімічних наук, а в

1940 р. затверджено у науковому званні доцента кафедри неорганічної і аналітичної хімії.

У роки Великої Вітчизняної Війни працював заступником декана, керівником спеціального виробництва Середньоазійського індустріального інституту у Ташкенті, у складі якого знаходився евакуйований з Києва інститут. У важкі воєнні роки не полишав заняття наукою.

Після закінчення війни повернувся у рідне місто, де продовжував працювати доцентом. Завдяки плідній науковій праці та широкому поширенню хімічних знань серед молоді О.І.Астахова призначають деканом інженерно-педагогічного факультету Київського політехнічного інституту (1949–1953 рр.). Упродовж 1953–1955 рр. – доцент Українського Всесоюзного заочного енергетичного інституту.

Згодом, з 1963 р. працював професором кафедри загальної хімії Київського політехнічного інституту. Одночасно, визнаючи вагомий вклад вченого у розвиток методики викладання хімії у школі з 1960 по 1966 рр., запрошений на посаду завідувача відділу методики хімії Науково-дослідного інституту педагогіки України. З 1966 по 1976 рр. був завідувачем кафедри загальної хімії, а з 1981р. обраний професором-консультантом.

За вагомий внесок вченого у розвиток вітчизняної науки, активну педагогічну діяльність, учбову та виховну роботу нагороджений орденом «Знак Пошани» (1948 р.), медаллю «За доблесну працю» (1970 р.) медаллю імені А.С.Макаренка, нагрудними знаками «Відмінник освіти», «Відмінник вищої освіти» (1963), медалями на честь ювілеїв з дня народження В.І.Леніна (1946, 1981, 1982 рр.), грамотами міністерств.

О.І.Астахов автор понад 200 наукових праць в галузі хімії та методики навчання хімії, серед яких близько 50 підручників і навчальних посібників із загальної та неорганічної хімії для вищої і середньої школи тощо.

Педагогічною роботою О.І.Астахов активно почав займатися після війни. Тоді, у складний період відновлення народного господарства, актуальним було питання підготовки досвідчених учителів. Діяльність вченого у галузі методики шкільної хімічної освіти достатньо різнопланова, оскільки спрямована на розробку:

- дидактичних матеріалів;
- посібників з методики та техніки хімічного експерименту;
- методичних рекомендацій для молодих вчителів;
- позакласних робіт та цікавих дослідів з хімії;
- підручників для учнів та посібників для вступників до вищих навчальних закладів;
- нарисів з історії хімії тощо.

Дидактичні матеріали для викладання хімії. Дослідження показує, що найбільш концентровано з проведенням необхідних узагальнень О.І.Астахов описує дидактичні принципи у працях [5; 19; 28 та ін.]. Так, у посібнику [5] автор ознайомлює студентів та вчителів з основними принципами дидактики, питаннями викладання окремих розділів. Особливу увагу звертає на органічне поєднання експерименту зі словом учителя: опис проведення дослідів включає у методику вивчення окремих тем курсу. Питання техніки хімічного експерименту постає у розрізі необхідної складової навчання хімії.

О.І.Астахов творчо і комплексно аналізує дидактичні принципи навчання хімії. Найбільш концентровано з проведенням необхідних узагальнень їх описано в [19; 28]. Детально розглянуто кожний дидактичний принцип: науковості, наочності, активності та свідомості, самостійності та системності та інші. Особливо виділено шкільний хімічний експеримент, який є одночасно методом навчання, і засобом добування нових знань, і видом практики, а також забезпечує реалізацію загальнодидактичних принципів [28, с.53]. За допомогою експерименту формується науковий світогляд, встановлюється правильне співвідношення фактів і узагальнень, свідомо засвоюються знання про основні хімічні явища і способи пізнання об'єктивності світу [19, с.18].

Окремі дидактичні питання вчений постійно висвітлював у періодичних виданнях [2; 20; 21; 24 та ін.]. Кожну конкретну тему методист розглядає з різних боків: як могутній фактор розвитку умінь мислити хімічними категоріями, так і джерело для ілюстрації різноманітності та конкретності процесів.

Велику увагу приділено вивченню періодичного закону і періодичної системи Д.І.Менделєєва. Детально розглянуто історію створення, структуру системи та його значення. Наголошується на важливості поступовості та поетапності вивчення [20]. Такий підхід на нашу думку є доцільним, оскільки формує в учнів правильне розуміння закону, та вміння свідомо користуватися таблицею.

Цікавий методичний підхід О.І.Астахов рекомендує використовувати у процесі повторення шкільного курсу хімії. Пропонує подачу матеріалу максимально наблизити за змістом до вузівської лекції, що активізує мислення школярів, посилює інтерес до даної галузі науки [21]. Наголошує на таких важливих методичних принципах заключного узагальнення з хімії:

- показувати діалектику розвитку основних понять, законів, теорій;
- комплексно аналізувати відомі факти та теоретичні положення на нових прикладах;
- здійснювати порівняльний аналіз основних класів і типів реакцій;
- широко використовувати міжпредметні зв'язки; організовувати самостійну роботу учнів [24].

Література з методики та техніки хімічного експерименту не втрачають актуальності і на сучасному етапі розвитку значення шкільного хімічного експерименту, який, як правило, має такі чотири основні види (чи їх поєднання): демонстраційний експеримент; лабораторний дослід; практична робота; домашній експеримент.

Праці [3; 5; 15 та ін.] з методики і техніки хімічного експерименту не втрачають актуальності і на сучасному етапі розвитку методики викладання хімії, оскільки в них приділено багато уваги питанню добору демонстрацій і методики їх проведення у взаємозв'язку з навчальним процесом (опис проведення дослідів включений у методику вивчення окремих тем курсу) [5; 15]. Проте, О.І.Астахов чітко розрізняє методику і техніку проведення хімічного експерименту. Наголошує на необхідності майстерного володіння технікою виконання, детально описує хімічний посуд, прилади та апарати, основні лабораторні операції, техніку безпеки, записи результатів дослідів. Методику проведення хімічного експерименту розглядає як засіб унаочнення та активізації мислення учнів. Вважаємо, що такий підхід є доцільним оскільки сприяє формуванню вміння поєднувати експеримент зі словом вчителя та включати його у хід уроку.

Особливу увагу привертає методичний посібник [3], який був упорядкований згідно програми Міністерства освіти УРСР 1948 р. для вивчення хімії у середній школі і з часу видання не втратив своєї методичної цінності та актуальності, оскільки крім методики проведення лабораторних робіт містив чималу кількість теоретичного та довідкового матеріалу.

На прикладі численних експериментів учений-методист ілюструє цілий спектр методичних прийомів навчання хімії:

- реалізація міжпредметних зв'язків хімії з фізикою та біологією (наприклад, під час вивчення Оксигену, Карбону, природних та синтетичних високомолекулярних сполук тощо);
- зв'язок навчання з хімічним виробництвом (наприклад, демонстрація в лабораторних умовах промислових способи одержання сульфатної та нітратної кислот);
- зв'язок хімічного експерименту з теорією (наприклад, під час вивчення теорії будови органічних сполук О.М.Бутлерова вдало наведено основні вказівки щодо якісного визначення основних складових елементів та функціональних груп);
- формування стійкого пізнавального інтересу у процесі навчання (наприклад, під час проведення дослідів з отримання різних сплавів вчений описує детальну методику проведення дослідів, відмічає значення окремих сплавів у побутовій техніці та протипожежній сигналізації, тим самим демонструє зв'язок науки з життям);
- концентрація уваги учнів під час демонстраційних експериментів шляхом проведення цікавих дослідів із зміною забарвлення розчину, утворення осаду, виділення газу тощо.

Методичні рекомендації для молодих вчителів. Накопичений досвід О.І.Астахов щиро спрямовує на вдосконалення підготовки вчителя до проведення занять [8; 9; 27 та ін.]. Так, ученим сформульовано поняття педагогічної майстерності як комплексу здібності та якості педагога. Це вміння навчати теоретичним й експериментальним основам у зв'язку з сучасним рівнем науки та техніки, формування логічного мислення у учнів за допомогою категорій предмету навчання та загальнонаукових, розвиток гармонійної особистості з політехнічним науковим світоглядом. Велике значення відведено хімічному експерименту та зазначено, що за його допомогою вчитель цілеспрямовано впливає на розум та почуття учнів, допомагає їм мислити категоріями науки.

Детально розглянуто усі форми вдосконалення підготовки вчителя: проведення лекцій та доповідей, екскурсій, курси, тематичні вечори, відкриті уроки та виконання науково-дослідної роботи, а також особливості організації та методики проведення практичних занять з хімії, позакласної та позашкільної роботи.

Позакласна робота та цікаві досліді, на переконання О.І.Астахова, сприяє формуванню стійкого пізнавального інтересу в учнів до основ хімічної науки [6; 16; 25 та ін.]. Вдало поєднуючи комбіновану інформацію теоретичного і практичного характеру вчений пропонує досліді, цікаві запитання з історії хімії та промисловості, про хімічні речовини, жарты-загадки тощо [6]. Розроблений автором матеріал, на нашу думку, можна використати для:

- підготовки до проведення різних видів позакласної роботи (хімічні гуртки, вечори, вікторини, випуск стінних газет,

тощо);

- посилення міжпредметних зв'язків хімії з іншими науками та оновлення змісту сучасної хімічної освіти, що є важливим у сучасній школі. Наприклад, методики проведення експериментів з продуктами харчування, досліді з аналізу нафтопродуктів, ґрунту, повітря тощо є цікавими в аспекті посилення екологічної складової курсу хімії.

Підручники для учнів та посібники для вступників до вищих навчальних закладів. О.І.Астахов – автор багатьох підручників і посібників з хімії для вступників до вузів [10; 11; 18; 22; 23; 26; 29 та ін.]. З нашого погляду, їх особливості в чіткій систематизації та узагальненні усього матеріалу, конкретизації прикладами розв'язування типових завдань, деталізації методики проведення хімічних дослідів, унаочненню наведеного матеріалу (на кожній сторінці міститься малюнок узгоджений з текстом). Позитивно, що наприкінці кожної теми наведено завдання які сприяють кращому засвоєнню матеріалу. Такий підхід до вивчення хімії у 7–8 класах, на нашу думку, є доцільним оскільки зацікавлює учнів та стимулює бажання вчитися.

Для учнів середніх спеціальних навчальних закладів О.І.Астахов у співавторстві з Г.І.Касьяненко підготував підручник з хімії на українській мові [22], який був дуже популярний та виданий на належному науково-методичному рівні, оскільки вже через два роки було видано російськомовний варіант [23], а сам підручник перевидався п'ять разів, останній [29] у 1988 р.

Не менш важливим став «Посібник з хімії для вступників до вузів» [18] (1968 р.) для підготовки учнів до вступу на хімічні факультети, оскільки держава потребувала досвідчених спеціалістів у всіх галузях хімічного виробництва. Дослідження показує, що даний посібник задовольняв усім вимогам щодо підготовки учнів, тому витримав чотири видання. Останнє [27] (1981 р.) враховувало побажання читачів та було доповнено оновленими матеріалами згідно діючої програми з хімії.

Нариси з історії хімії. О.І.Астахов зазначав, що без знання ролі видатних вчених у науці, їх праць неможливо пояснити учням деякі наукові факти, теорії, закони [1; 4; 7; 12; 13; 14; 17 та ін.].

Життя та науковий шлях М.В.Ломоносова розкрито в [4; 12], де О.І.Астахов творчо та комплексно описує здобутки

геніального вченого та письменника в галузі російської науки і літератури, поезії та історії. Особливий акцент зроблено на вкладі вченого у розвитку хімічної науки, відзначено пріоритет створення лабораторії для проведення експериментів [4, с.197], проаналізовано погляди М.В.Ломоносова на атомно-молекулярне вчення, закон збереження маси речовини, будову речовини, металургію та виробництво фарфору, технологію виготовлення скла та мозаїчну справу.

Вчений-методист описує перші російські підручники і посібники з хімії для середньої школи [13], вказує на їх основні джерельні бази Російській імперії – «Основи хімії» Д.І.Менделєєва та «Вступ до повного вивчення органічної хімії» О.М.Бутлерова. Творчо проаналізовано підручники та збірники задач, а також посібники з техніки проведення хімічних дослідів.

Досліджуючи основні етапи розвитку методики викладання хімії, як у Російській імперії, так і в Українській РСР, О.І.Астахов провів плідну роботу щодо узагальнення попередніх досліджень [7; 17 та ін.]. Вченим зазначено, що у царській Росії питанням методики викладання хімії займався Російське наукове товариство, вказано на його важливу роль у реорганізації середньої та вищої хімічної освіти [7; 14].

Методичну діяльність упродовж радянського періоду вчений комплексно аналізує з урахуванням усіх виданих підручників, посібників, збірників задач тощо. Зазначає, що розвитку методики викладання сприяє обмін передовим досвідом, проведення різноманітних нарад, семінарів, науково-практичних конференцій [17]. Відмічає важливу роль журналів «Рідна школа», «Хімія в школі» та збірників у висвітленні досвіду роботи педагогів, проведенні експериментальних досліджень, висвітленні методики викладання окремих тем.

Проведене дослідження основних напрямків діяльності О.І.Астахова у методиці шкільної хімічної освіти свідчить не тільки про значний спектр його інтересів, але і винятково плідну результативність вченого у різних напрямках. Без сумніву, що його праці поєднують у собі найкращі здобутки вітчизняної методичної науки.

Проведений огляд не охоплює усі розробки вченого. Перспективи подальшого дослідження пов'язані із аналізом можливостей застосування педагогічної спадщини О.І.Астахова у сучасній шкільній освіті.

Література та джерела

1. Астахов О.І., Русько О.М. Про висвітлення в підручниках загальної хімії ролі вітчизняних вчених // Рад. Школа. – 1948. – №5. – С. 580-62
2. Астахов О.І., Русько О.М. Про опрацювання в середній школі теми «Оксиди, основи, кислоти, солі» // Рад. школа, – 1948. – №3. – С.82-84
3. Астахов О.І. Демонстрації та лабораторні роботи з хімії. Методичний посібник для вчителів середніх шкіл. – К.: Рад. шк., 1949. – 183с
4. Астахов О.І. Михайло Васильович Ломоносов // 36. «Видатні біологи і хіміки». – К., 1950. – С.191-205
5. Астахов О.І. Методика викладання хімії. Посібник для природничо-географ. відділів учит. інститутів. – К.: Рад. школа, 1953. – 252с
6. Астахов О.І., Зотов В.І. Цікава хімія. – К.: Молодь, 1954. – 139с
7. Астахов О.І. Русько О.М. Деятельность русского химического общества в области преподавания химии в России (1868 – 1917) и развитие методики химии. – К., рад. шк., 1955. – 252с
8. Астахов А.И. Повышать педагогическую квалификацию преподавателя // Весник высшей школы. – 1956. – №12. – С.34-37
9. Астахов О.І. Основні питання методики вдосконалення кваліфікації вчителів хімії: Збірник з досвіду викладання хімії в школах м. Києва. – К.: Рад.шк., 1960. – С.5-9
10. Астахов О.І., Раскін С.Я., Русько О.М. Хімія // Підручник 7 – 8 класів. II видання. – К.: Рад. школа, 1961. – 230с
11. Астахов А.И., Николаева Г.Н. Сборник задач и упражнений по химии для восьмьх классов. – К.: Рад. школа, 1961. – 91с
12. Астахов О.І., Вилайник В.Л., Козубенко Н.Г., Шолом О.Н. Ломоносов Михайло Васильович // Українська радянська енциклопедія. – К.: головна редакція, 1962. – Т.VII. – С.253-256
13. Астахов О.І. Про перші російські підручники і посібники з хімії для середньої школи. 36.: Науково-дослідний інститут педагогіки УРСР. Наукові записки. – К., 1962. – Т.19. – Вип.1. – С.76-82
14. Астахов О.І. Російське хімічне товариство – наукове об'єднання передових вітчизняних учених-педагогів. 36.: Науково-дослідний інститут педагогіки УРСР. Наукові записки. – К., 1962. – Т.19. – Вип.1. – С.83-89
15. Астахов О.І., Ніколаєва Г.М. Методика і техніка хімічного експерименту в середній школі // Посібник для вчителів. – К.: Рад. школа, 1965. – 235с
16. Астахов О.І., Драгунський Ю.А., Дробочий А.С., Сомін Л.Ю. Позакласні практичні заняття з хімії. – К.: Рад. шк., 1966. – 139с
17. Астахов О.І. Основні етапи розвитку методики викладання хімії в Українській РСР. Республіканський науково-методичний збірник: Методика викладання хімії. – К.: Рад. школа, 1968. – Вип.3. – С.4-22
18. Астахов О.І., Касьяненко Г.І. Посібник з хімії для вступників до вузів. – К.: Рад. школа, 1968. – 264с
19. Астахов О.І. Застосування основних принципів дидактики в процесі навчання хімії: Збірник «Викладання хімії в школі». – К.: Рад. шк., 1969. – Вип.5. – С.13-37
20. Астахов О.І. До методики вивчення періодичного закону і періодичної системи елементів Д.І.Менделєєва. 36. «Викладання хімії в школі». – К.: Рад. школа, 1969. – Вип.5. – С.38-56
21. Астахов О.І., Литвиненко В.А. Вивчення теми «Будова атома в курсі загальної і неорганічної хімії» // Рад. школа. – 1973. – №12. – С.65-70
22. Астахов О.І., Касьяненко Г.І. Хімія. Підручник для учнів середніх спеціальних навчальних закладів. – К.: Вища школа, 1973. – 247с
23. Астахов А.И., Касьяненко А.И. Химия. Учебник для средних специальных учебных заведений. Перевод с укр. – К.: Высш. школа, 1975. – 301с
24. Астахов О.І., Л.С.Вороніна, Русько О.М. Узагальнююче повторення з хімії в Х класі // Радянська школа. – 1976 – №3. – С.44-48
25. Астахов О.І. Цікаві роботи з хімії. – К.: Рад. школа, 1980. – 77с
26. Астахов О.І., Касьяненко Г.І. Посібник з хімії для вступників до вузів. 4-е вид., перероблене і доповнене. – К.: Рад. школа, 1981. – 289с
27. Астахов А.И. Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы. Методические указания для молодых преподавателей. – К.: КПИ, 1982. – 44с
28. Астахов О.І., Чайченко Н.Н. Дидактичні основи навчання хімії. – К.: Рад. школа, 1984. – 128с
29. Астахов О.И., Касьяненко Г.И. Химия. Учебник для средних специальных учебных заведений. 5-е изд., перераб и дополн. – К.: Вища школа, 1988. – 303с
30. Грабовий А.К. Розвиток хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах: історичний аспект, методичні проблеми // Рідна школа. – 2007. – №6. – С.65-67

31. Луцько С.А. О.І.Астахов про застосування принципу науковості під час навчання хімії в школі // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2008. – Вип.13. – С.120-122
32. Кривов'яз О.О. Реалізація принципів науковості та доступності у шкільному хімічному експерименті в педагогічній спадщині О.І.Астахова // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2008. – Вип.14. – С.86-87
33. Кривов'яз О.О. Вплив ідей О.М.Бутлерова щодо хімічного експерименту на формування педагогічних поглядів О.І.Астахова. Збірник наукових праць. – Умань: «Софія», 2009. – Ч.1. – С.113-118
34. Хто є хто: Довідник. Професори національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». – К.: Освіта, 1998. – 155с

Проаналізовано основні напрями діяльності А.І.Астахова в методикі шкільного хімічного освіти. Показано їх актуальність і значимість в області теорії і методики навчання хімії.

The authors of the article have analysed the basic directions of the pedagogic activity of A.I.Astakhov in the methodics of the school chemical education. Its topicality and meaning in the field of theory and methods of chemistry teaching has been shown.

ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ У КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

**Кухта І.,
м.Ужгород**

Постановка проблеми. Туристська галузь на сьогодні найтісніше пов'язана з виходом на міжнародний ринок праці, і її фахівці повинні відповідати світовим стандартам професійної підготовки. Це спонукає до появи сучасних підходів і моделей професійної підготовки, тим більше, що в Україні, на думку фахівців, існує розрив між якістю, яку може забезпечити традиційна фахова підготовка, і тими вимогами, які висуває суспільство до випускника вищої школи [8]. Суспільство сьогодні потребує фахівця, готового пристосовуватися до нових потреб життя, оперувати й управляти інформацією, оперативно приймати рішення, навчатися упродовж життя. А це в більшій мірі залежить не від отриманих знань, умінь і навичок, а від ряду інших якостей, для позначення яких і використовуються терміни «компетентність» і «компетенція».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне обґрунтування компетентнісного підходу, а точніше критичний аналіз традиційних стандартів професійної освіти з позицій компетентнісної моделі фахівця знаходимо у працях А.Васильюка [2], І.Зимньої [4], Р.Мільруда [7], І.Пометун [9], І.Татаренка [11], О.Хуторського [14] та ін. Пошук уніфікованої моделі підготовки сучасного фахівця у межах європейського освітнього простору спонукає вчених перш за все до упорядкування та приведення до єдиного міжнародного взірця найбільш уживаних педагогічних термінів, до яких відносимо компетентність.

Виклад основного матеріалу. Дослідники виокремлюють три етапи становлення і розвитку в освіті компетентнісних понять [8].

Перший етап (60 – 70-і рр. XX ст.) характеризується введенням до наукового обігу категорій «компетенція» та «компетентність» у контексті трансформаційної граматики і теорії навчання іноземних мов. Появу зазначених термінів у понятійному апараті цілого ряду гуманітарних наук (філософії, педагогіки, психології, лінгводидактики, соціології) пов'язують з іменем відомого зарубіжного вченого Н.Хомського. У його концепції вивчення мов зустрічаємо такі поняття: «граматична компетентність», «мовна здатність» (linguistic competence), «мовне застосування», «мовна активність» (linguistic performance).

Пізніше термін «граматична компетентність» був замінений на новий – «комунікативна компетентність», тому що компетентність Н.Хомського, на думку авторів нової термінології, не враховувала позамовний контекст висловлювання та його соціокультурну значущість. А ці ознаки вони вважали більш важливими, ніж граматичну правильність висловлювань, на яку робив акцент вчений [16]. Отже, іншомовна комунікація взагалі та іншомовна комунікативна культура зокрема, передбачають формування компетентності як якості, яка забезпечує їх ефективність.

На другому етапі (80-і рр. XX ст.) категорії «компетентність» і «компетенція» почали використовуватися у професійній освіті, у менеджменті, у навчанні спілкування. З'являються дослідження І.О.Зимньої [4], Д.Равена [10], у яких знаходимо нові підходи до поняття «компетентність». Наприклад, за Д.Равеном, компетентність – багаторівневе поняття, яке в своїй структурі об'єднує значну кількість складових компонентів, які можуть відноситися до різних сфер особистості, наприклад когнітивної, емоційної тощо, а тому

компетентності – це умотивовані здатності, які визначають ефективність поведінки людини [10].

Третій, сучасний етап дослідження характеризується появою значної кількості праць, у яких компетентність стає предметом всебічного аналізу та узагальнення, зокрема дослідження А.Маркової [6], Р.Мільруда [7], І.Пометун [9] та ін.

За О.Хуторським, компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, у свою чергу компетенція – сукупність взаємопов'язаних якостей особистості: знань, умінь, навичок та способів діяльності. Вчений вибудовує тривірневу ієрархію компетентностей: ключові (стосуються всіх без винятку навчальних дисциплін), загальнопредметні (стосуються певного циклу навчальних дисциплін чи освітніх галузей) та предметні (для кожної навчальної дисципліни) [14]. Дещо по-іншому виглядає така ж тривірнева структура І.Зимньої, яку вона вибудовувала на основі узагальнення ряду праць провідних російських вчених з даної проблеми: особистісні, що стосуються людини як суб'єкта життєдіяльності; комунікативні, які відображають можливості взаємодії з оточенням; і діяльнісні, що стосуються усіх видів та форм діяльності людини [4].

На основі поданих структур можемо констатувати, що компетентності перегукуються з елементами змісту сучасної освіти (знаннями, вміннями і навичками, досвідом творчої пошукової діяльності, досвідом ціннісних ставлень) і забезпечують здатність осмислено використовувати останні в конкретних навчальних та життєвих ситуаціях. Іншими словами, компетентність – інтегрований результат освіти, який дозволяє розв'язувати не тільки вузькофахові завдання, а цілий спектр життєво значущих та професійних проблем.

Ми логічно підійшли до поняття «професійна компетентність», що визначається дослідниками як структурований набір знань, умінь, навичок, спроможностей і ставлень, які дають змогу майбутньому фахівцю визначати, тобто ідентифікувати і вирішувати, незалежно від контексту, проблеми, що є характерними для певного напрямку професійної діяльності [9]. Крім того, усі дослідники підкреслюють, що суть професійної компетентності відображає ділову надійність і здатність успішно і безпомилково здійснювати професійну діяльність як у стереотипних, так і в нестандартних ситуаціях. Компетентність повинна бути конкретизована не тільки відносно побудови власного «Я» у нових умовах діяльності, а швидше спрямована на розкриття людини в самореалізації, яка може бути використана у «пошуку» себе як суб'єкта нової діяльності.

Свого часу в зарубіжній педагогіці набув поширення каталог ключових компетентностей, розроблений німецьким вченим А.Шелтенем, складові компоненти якого вважаємо за доцільне представити у нашій роботі:

- загальноосвітні знання, уміння і навички широкого профілю: культура мови, знання іноземних мов;
- загальнопрофесійні знання й уміння, необхідні для широкого кола діяльності;
- когнітивні здібності: здатність переносити знання й уміння з одного професійного виду діяльності в інший, самостійність і критичність мислення;
- психомоторні здібності;
- особистісні якості: надійність, відповідальність,

самостійність, оптимізм, рівень домагань, прагнення забезпечувати високу якість роботи;

- соціальні якості: співпраця, готовність до кооперації, комунікативність, толерантність, корпоративність, справедливість [14].

Як бачимо, каталог представляє собою комплекс професійно значущих, поліфункціональних якостей, від сформованості яких залежить ефективність діяльності у будь-якій сфері життєдіяльності. У зазначеному переліку вагоме місце відводиться ряду понять, які є дотичними до предмета нашого дослідження: знання іноземних мов, культура мови, готовність взаємодіяти з оточенням.

Однак кожна професія має свою специфіку і відповідний набір якостей. Саме тому ключові компетентності передбачають розвиток ряду ключових компетенцій, суть яких узгоджується та уточнюється в контексті професійного навчання. Наводимо визначення п'яти з них, які мають безпосереднє відношення до підготовки фахівців туристичної сфери і яким надається особливого значення у європейській професійній освіті [3, с.155].

1. Соціальна компетенція – здатність брати на себе відповідальність, спільно виробляти рішення, реалізовувати їх, толерантність до різних етнокультур і релігій, уміння поєднувати особисті потреби з потребами суспільства.
2. Комунікативна компетенція – передбачає володіння механізмами усного і письмового спілкування різними мовами, в тому числі й мовою комп'ютерного програмування, включаючи спілкування через мережу «Internet».
3. Соціально-інформаційна компетенція – передбачає володіння інформаційними технологіями і критичне ставлення до соціальної інформації, поширюваної ЗМІ.
4. Когнітивна компетенція – готовність до постійного підвищення освітнього рівня, потреба в актуалізації і реалізації особистісного потенціалу, здатність до саморозвитку.
5. Спеціальна компетенція – готовність до самостійного виконання професійної діяльності та оцінки її результатів.

Аналіз змісту наведених визначень дає підстави стверджувати, що компетенція, як правило, асоціюється з поняттями «здатність», «готовність». Виникає закономірне запитання: у чому відмінність між ключовими компетентностями і ключовими компетенціями? Ключові компетентності забезпечують загальну (багаторівневу) готовність фахівця до виконання професійної діяльності. Ключові компетенції – це знання в дії, в конкретній професійній ситуації. Ці знання не є особистісними характеристиками суб'єктів діяльності, у чому й полягає їх принципова відмінність від ключових компетентностей.

У вітчизняній педагогічній науці активно розробляються «еталонні моделі компетентності» [1], «комплекс професійних компетентностей» підготовки майбутніх фахівців у вищих закладах освіти [2], «життєва компетентність» у контексті основного завдання сучасної школи – навчити учня жити [5]. На особливу увагу заслуговує «концепція компетентності як провідна ідея для сучасної національної системи освіти», суть якої полягає в тому, що «система освіти тільки тоді може вважатися ефективною, коли її результатом буде компетентна особистість, котра володіє не тільки знаннями, моральними якостями, але й уміє адекватно діяти у відповідних ситуаціях, застосовуючи здобуті знання і беручи на себе відповідальність за дану діяльність» [11, 15]. Як бачимо з цитати, компетентність можна вважати одним з вагомих критеріїв підготовки фахівців у вищих закладах освіти.

Цікавим є той факт, що з позицій реалізації компетентнісного підходу дослідники вказують на відмінності у професійній освіті України та зарубіжних країн. У нашій країні зберігається орієнтація на підготовку фахівців широкого профілю, здатних здійснювати професійну діяльність, основою якої є інтеграція кількох (найчастіше суміжних) професій. У Німеччині, до прикладу, велика увага приділяється якісному формуванню професійних і спеціальних знань, умінь і навичок (дій) і додається блок ключових компетентностей. Параметри останніх мають широкий радіус дії, виходять за межі однієї групи професій, забезпечують психологічну готовність до інновацій у професійній діяльності, а при потребі – до перепрофілювання [3]. Важко надати перевагу вітчизняному чи зарубіжному досвіду професійної освіти, однак раціональні елементи ключових компетентностей та компетенцій варті уваги, що, окрім усього, пояснюється широким застосуванням інформаційних і комунікаційних технологій, яке висуває нові кваліфікаційні вимоги до фахівця, який повинен бути спроможним адаптуватися до сучасних технологій, при потребі безболісно змінювати види діяльності, володіти знаннями та уміннями споріднених професій.

Тим більше, що на міжнародному рівні кілька років поспіль

працює система сертифікації TedQual, яку проходять провідні вузи світу, що готують фахівців туризму. Система передбачає визначення рівня якості туристичної освіти на основі компетентностей. Як зазначає В.Федорченко, система відома в Україні сприяє удосконаленню змісту програм підготовки фахівців туризму в Україні та підвищенню [12]. Інтеграційні освітні процеси, активне розширення міжнародних контактів спонукають до появи нових термінів, які, зокрема, стосуються професійної підготовки студентів туристичної сфери. А.Василіук, апелюючи до поглядів польського вченого Т.Левовіцького, формулює поняття «цивілізаційна компетентність» як складний комплекс якостей, знань, умінь і навичок, адекватних до умов і вимог ХХІ ст. і необхідних для сучасного випускника вищого закладу освіти. На його думку, формування цивілізаційної компетентності забезпечується засвоєнням у навчальному процесі комплексу з восьми «культур»: ринкової, правової, демократичної, культури діалогу, організаційної, технологічної, екологічної та культури повсякденного життя [2, с.21].

У поданій класифікації культур, як бачимо, культура спілкування чи комунікативна культура відсутні, натомість вжито більш широке поняття – культура діалогу, яке вказує на готовність сучасного фахівця до комунікації в багатомовному інформаційному просторі як необхідність. У даному випадку під культурою діалогу розуміємо толерантність, неупередженість, знання етнічних стереотипів взаємосприйняття носіїв нерідної мови й культури, сприймання різних форм плюралізму, уміння уникати конфліктів або ж здатність розв'язувати їх.

У тезаурусі міжкультурної дидактики на основі уточнення взаємозв'язку між комунікативною компетенцією та усвідомленням деяких аспектів національної культури з'являється поняття «культурна компетенція», яке відображає зумовленість комунікації національного культурно-і якому протиставляється «інтеркультурна (міжкультурна) компетенція», яка передбачає здатність взаємодіяти, спілкуватися у міжкультурному контексті, адекватно себе поводити у ситуаціях зіткнення з представниками інших культур» [17, с.264].

Інтеркультурна компетенція розглядається як частина іншомовної комунікативної компетентності і визначається відповідністю комунікативної та мовної поведінки у ситуаціях зіткнення з діями, позиціями та очікуваннями представників інших культур. Найбільш вагомими ознаками інтеркультурної компетенції можна назвати здатність встановлювати і зберігати позитивні стосунки з представниками інших культур, здатність ефективно спілкуватися з ними при найменшій втраті і викривленні інформації і насамкінець можливість досягнення необхідного рівня згоди та співпраці.

У наукових джерелах підкреслюється компетентнісна основа іншомовної комунікативної культури: «Комунікативна культура обов'язково включає у якості базового компонента сформовану іншомовну компетентність, тобто внутрішню готовність і здатність до іншомовного мовленнєвого спілкування, до комунікації на іноземній мові» [15, с.46].

На основі теоретичного аналізу представлених у даній публікації наукових джерел можемо небезпідставно стверджувати: чим вищий рівень компетентності суб'єкта, тим вищий рівень іншомовної комунікативної культури.

Висновки. Аналіз проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що іншомовна комунікація можлива за умови володіння суб'єктами іншомовного спілкування мовою як засобом комунікації. Рівень ефективності комунікативного процесу зумовлений рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності суб'єктів.

Стосовно туристичної сфери компетентність – це стійка готовність і здатність сучасного випускника вищого закладу освіти до виконання діяльності в зазначеній сфері «зі знанням справи». У нашому випадку важливим аспектом готовності до повноцінної туристичної діяльності виступають знання іноземної мови та практичні комунікативні уміння і навички. Звідси визначення іншомовної комунікативної компетентності як інтегративного утворення особистості, яке має складну структуру і виступає як взаємодія і взаємопроникнення лінгвістичної, соціокультурної та комунікативної компетенцій, рівень сформованості яких дозволяє майбутньому спеціалісту ефективно здійснювати іншомовну, а отже, міжмовну, міжкультурну і міжособистісну комунікацію. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів туристичної сфери на сучасному етапі розвитку світової спільноти слід розглядати як обов'язкову складову загальної фахової підготовки. Для забезпечення ефективності процесу формування іншомовної комунікативної компетентності слід розробляти нові методологічні підходи і визначати педагогічні умови їх реалізації, над чим сьогодні працюють вітчизняні вчені та педагоги-практики.

Література та джерела

1. Безгласна Л.М. Підвищення кваліфікації директорів загальноосвітніх шкіл з керівництва процесом виховання в учнів милосердя: Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 1996. – 21с
2. Василюк А.В. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Польщі (1989 – 1997 рр.): Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 1998. – 21с
3. Вінник Н. Проблематика концепцій ключових кваліфікацій і компетенцій у професійній освіті // Соціальна психологія. – 2008. – №1(27). – С.149-157
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И.А.Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006., 5 мая. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
5. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Розвинути життєву компетентність // Шкільний світ. – 2005. – №37. – С.5-13
6. Маркова А.К. Психология труда учителя / А.К.Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 190с
7. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка / Р.П.Мильруд // Иностран. яз. в школе. – 2004. – №7. – С.30-36
8. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н.Курлянд, Р.І.Хмельюк, А.В.Семенова та ін. // За ред. З.Н.Курлянд. – 3-є вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2007. – 495с
9. Пометун І.О. Компетентнісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів / І.О.Пометун. – К.: Презентація на нараді Центру тестових технологій, 2004. – 10с
10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж.Равен. – М.: Кошто-Центр, 2002. – 142с
11. Татаренко І. Компетентність – вимога сучасності // Світло: науково-метод. інф. пізн.-освіт. часопис. – 1996. – №1. – С.57
12. Федорченко В.К. Психолого-педагогічні проблеми підготовки фахівців для сфери туризму / 36. наук.-метод. семінару «Педагогіка і туризм: проблеми підготовки кадрів». – К.: КУТЕП, 2003. – С.6-16
13. Хуторский А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2005. – №2. – С.42-49
14. Шелтен А. Введение в профессиональную педагогику: Пер. с нем. – Екатеринбург, 1996.
15. Education and Society Today / Ed. by Harnett and Naich. – N.-Y., 1986.
16. Campbell R., Wales R. The Study of Language Acquisition // Lyons J. (ed.) New Horizons in Linguistics. – Harmondsworth: Penguin Books, 1970. – P.242-260
17. Kim Y. Intercultural Communication Competence: A Systems-Theoretic View // Ting-Toomey S., Korzeny F. (eds.) Cross-cultural Interpersonal Communication. – Newbury Park: Sage, 1991. – P.259-275

В статтю раскрыта сутність іноязычної комунікативної культури майбутнього спеціаліста туристическої сфери в контексті компетентного підходу.

The author of the article has considered the essence of foreign language communicative culture of a future tourist sphere specialist in the context of competency approach.

ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ КВАЛІМЕТРІЇ У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Кухта М., Рацюк О.,
м.Ужгород

Постановка проблеми. Оцінка діяльності вчителя – одна з актуальних проблем як класичної, так і сучасної педагогіки. У науковій літературі не існує чіткого розмежування між рядом понять, які, практично, передбачають чи навіть уміщують оцінку діяльності педагога. До таких понять можна віднести і вивчення досвіду творчої праці вчителя, і атестацію, і кваліфікацію, і діагностику, і, насамкінець, кваліметрію. Зрештою, в реальних умовах педагогічного процесу їх неможливо розмежувати, однак варто уточнити суть зазначених понять і явищ, які ними позначаються з тим, щоб майбутній учитель міг усвідомлено сприйняти те, за якими параметрами оцінюватиметься його професійна діяльність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Прямо чи опосередковано проблема педагогічної кваліметрії розкривається у працях І.Зязюна [1], М.Кочетова [3], І.Підласого [4], Г.Сагач [1], В.Сімонова [5] та ін. У нашій публікації спираємося на погляди І.Підласого, який, на нашу думку, найбільш чітко розмежував суть тих наукових понять, які нас цікавлять у межах визначеної проблеми.

Мета публікації. Мета нашої публікації полягає в аргументації усвідомленого ставлення до педагогічної кваліметрії майбутніми вчителями у період навчання у вищому закладі освіти.

Виклад основного матеріалу. Про педагогічну кваліметрію у вітчизняній педагогіці заговорили на початку 70-х років минулого століття. У дослідному перекладі від латинського слова *qualis* може вживатися як оцінка якості чого-небудь. За І.Підласим, термін «кваліметрія» означає напрям педагогічних досліджень, основним змістом якого є вимірювання та оцінка педагогічних параметрів та характеристик [4, с.273]. Однак у своєму основному значенні поняття кваліметрії вживається вкрай рідко. Більш розповсюдженим є аналогічне поняття, яке утворилося з двох розрізнених частин – української «кваліфікація» та латинської «*metros*» (вимірювання) і яким позначається напрям педагогічних досліджень, спрямований на діагностику специфічних професійних якостей учителя [4, с.273]. Сукупність цих якостей і складає професійний рівень діяльності вчителя, або, за І.Зязюном, визначає його педагогічну майстерність [1]. Методика оцінки зазначеного рівня отримала назву педагогічної атестації.

В українському педагогічному словнику С.Гончаренка

подаються наступні тлумачення:

1. «Атестація – визначення кваліфікації спеціаліста, рівня його професійно-технічних знань, практичного досвіду, необхідних для виконання конкретних службових обов'язків» [2, с.32].

2. «Кваліфікація – ступінь професійної підготовки працівника, наявність у нього знань, умінь і навичок, необхідних для виконання ним певного виду роботи» [2, с.158].

Аналіз проблеми засвідчує, що питання, які сьогодні відносяться до сфери педагогічної кваліметрії, розв'язувалися постійно, але на якісному, неметричному рівні, без використання сучасних математичних (кількісних) методів. Застосування останніх передбачає вибір методів діагностики, відповідних критеріїв та рівнів, а також способів аналізу зібраних даних. Викликає зацікавлення зарубіжний досвід з цього питання. Наприклад, у США найбільш розповсюдженим методом вивчення діяльності вчителя є оцінна шкала або рейтинг. Студент-практикант під час відвідування уроків учителя-предметника заповнює під час різновидів оцінної шкали – оцінний лист, який призначений для вимірювання трьох компонентів праці вчителя: засобів навчання, керівництва класом, дисциплінованості. Подаємо фрагмент оцінного листа, зокрема розділ «Використання на уроці прикладів»: чи починав учитель з простих прикладів? Чи перейшов пізніше до складних? Чи були приклади зрозумілими для учнів? Чи відповідали приклади рівню знань та життєвому досвіду учнів? Чи перевіряв учитель засвоєння учнями основних ідей уроку? [6]. Як бачимо зі змісту листа, поставлені запитання носять конкретний характер, вимагають від студента детального аналізу і, відповідно, приважують до думки, що в педагогічній діяльності будь-яка деталь має змістове наповнення і не може ігноруватися. Отже, сам по собі оцінний лист стає для студента засобом навчання педагогічної майстерності.

У зарубіжній педагогіці найбільш значущими характеристиками педагогічної діяльності вважаються результати навчання учнів, якість виконання посадових обов'язків, кількість порушень трудової дисципліни і навіть кількість конфліктів з учнями, батьками, адміністрацією тощо. Вітчизняні дослідники кваліметричних проблем

виокремлюють, як нам видається, більш конкретні діагностичні параметри:

- якість знань учнів, рівень їх вихованості;
- запас фактичних знань з предмета;
- уміння користуватися знаннями (грамотно писати, розв'язувати задачі);
- розуміння суті процесів і явищ у природі й суспільстві;
- рівень самостійності учнів у засвоєнні знань;
- рівень практичної підготовки;
- активність вихованців у суспільно корисній трудовій діяльності, їх фізична й естетична культура [4, с.274].

Неважко помітити, що жоден із зазначених показників не торкається безпосередньо педагога, а тільки учнів. Це означає, що рівень професійності вчителя при такому підході вимірюється опосередковано. Такий підхід, як нам видається, міг би бути більш доказовим і переконливим за умови ретельного фіксування початкового рівня навченості і вихованості учнів. Однак діагностика початкового і прикінцевого рівнів у вітчизняних навчальних закладах поки що не проводиться, через що і показники педагогічної професійності не прив'язані до надійної основи.

Варто враховувати й те, що педагогічний процес двобічний, і результати навчання та виховання залежать не тільки від діяльності вчителя. За окремими оцінками, внесок педагога у прикінцевий результат не перевищує 15-48%. Цей показник, вочевидь, і не може бути вищим, оскільки навченість усього на половину залежить від педагога. Другу половину складають спадковий та інші чинники, що стосуються особистості учня.

Розуміючи ці суперечності, дослідники шукають способи прямих (безпосередніх) вимірів педагогічної професійності. Для цього, зокрема, збільшується кількість показників, щоб максимально всебічно охарактеризувати діяльність учителя. Додатково вивчаються:

- робота вчителя з підвищення своєї кваліфікації;
- якість проведення навчальних занять і позакласної роботи;
- емоційність і захоплюючий характер виховних справ;
- уміння здійснювати індивідуальний підхід;
- індивідуальна допомога сім'ям у вихованні/перевихованні дітей [4, с.276].

У педагогічній кваліметрії широке застосування отримали тестові методики, з допомогою яких вимірюються професійні знання, розумові здібності та загальна культура вчителя. Варто особливо наголосити студентам – майбутнім учителям, що в багатьох зарубіжних країнах абітурієнти-педагоги проходять тестування на соціально-психологічну придатність до педагогічної діяльності. Пізніше, у період навчання у вищому закладі освіти студенти проходять кваліметричні дослідження з допомогою спеціальних тестів-модулів на визначення найбільш оптимальної для них вікової категорії учнів стосовно успішної педагогічної взаємодії. Педагогічна діяльність надзвичайно специфічна. Саме тому фахівці радять в оцінюванні професійного рівня враховувати особистісні якості педагога та його характерологічні риси: сумлінність, педагогічний талант, працьовитість, активність, шанобливе ставлення до колег і учнів, терпеливість до сприйнятих критики, дисциплінованість. Постає закономірне запитання: як це виміряти? Об'єктивність оцінок досягається двома шляхами: там, де можливо, на основі документальних даних, а якщо навчального процесу – експертним шляхом, проведенням контрольних зрізів знань, аналізом уроків і виховних справ [4]. Білоруський дослідник М.Кочетов на кшталт американських оцінних листів рекомендує проводити анкетування учнів, батьків, адміністрації навчального закладу, учителів на предмет оцінювання діяльності вчителя з виведенням

загальної рейтингової оцінки [3]. На сьогоднішній у цілому ряді країн застосовується методика визначення педагогічної кваліфікації, авторство на яку заявляють десятки фахівців, оскільки вона постійно добувається і удосконалюється. Показником кваліфікації виступає професійний індекс, що обчислюється за формулою:

$$I_p = \frac{T_k - T_p}{N},$$

де I_p – професійний індекс; T_k – результати тестування, проведеного в кінці періоду навчання; T_p – результати тестування, проведеного на початку періоду навчання; N – навченість учнів. Неважко заприпитати: чим більша різниця $T_k - T_p$, тим вищий досліджуваний індекс. Слабкою ланкою формули є показник навченості N . Адже будь-який вчитель добре знає, яке значення для результатів діяльності має контингент учнів. А навченість – це інтегрований показник, складовими якого виступають здібності учнів, темп навчальної діяльності та ще ряд зовнішніх і внутрішніх чинників. З формули видно: чим вищий цей показник, тим нижчий загальний індекс I_p . Для навчання сильних учнів високий рівень майстерності не завжди потрібний. Але якщо показник навченості низький, а вчитель досяг найвищих результатів, то такий учитель – справжній майстер.

Варто звернути увагу ще на одну слабку ланку в нашій проблемі. Дуже часто в атестації учителів береться до уваги показник стажу педагогічної діяльності. Маємо на увазі те, що вища категорія не може присвоюватися вчителю з невеликим стажем роботи. Однак прямої кореляції між рівнем професійності вчителя і стажем його роботи насправді не існує. Швидше навпаки. Як стверджує І.Підласий, приріст професійності найбільше спостерігається у перші 5-8 років педагогічної діяльності, і тому правильніше було б найбільше стимулювати педагога саме в цей період його діяльності. У подальші роки діяльності підвищення професійності сповільнюється, однак набувається досвід у вигляді накопичення стереотипів діяльності та поведінки, професійних навичок і звичок. Звісно, набутий досвід допомагає педагогу в стандартних ситуаціях, але дуже гальмує розуміння і втілення нового.

Насамкінець зазначимо, що в окремих методиках визначення педагогічної кваліфікації має місце критерій самооцінки рівня професійних знань та умінь. З одного боку, це позитивно, оскільки є можливість скоригувати отримані показники на користь учителя. Однак є й негативні моменти: як бути з учителем із заниженою самооцінкою, несамокритичним і т.д. Для об'єктивності на цей параметр у загальній формулі слід виділяти у кількісному співвідношенні найменший числовий показник, щоб він суттєво не змінював загальну кваліметричну характеристику.

Висновки. Теоретичний аналіз джерельної бази дослідження дозволяє стверджувати, що педагогічна кваліметрія тісно пов'язана з атестацією та кваліфікацією. Мета останньої полягає у визначенні відповідності педагога займаний посаді. Кваліфікація слугує механізмом забезпечення атестації, дає їй необхідний інструментарій у вигляді дослідницьких засобів. Ряд питань педагогічної кваліметрії актуалізуються в професійній підготовці майбутнього вчителя. Це важливо тому, що студент через усвідомлення окремих кваліметричних характеристик може просуватися самостійно у розвитку педагогічних навичок, педагогічного мислення і бачення проблем. Усвідомлення відкриває студенту розуміння того, що в педагогічній практиці найважливіше, які параметри і характеристики його професійної діяльності будуть діагностуватися. У такий спосіб підвищується мотивація до педагогічної діяльності, що дає поштовх до виявлення та усунення прогалин у власних знаннях.

Література та джерела

1. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії / І.А.Зязюн, Г.М.Сагач. – К., 1997. – 358с
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376с
3. Кочетов Н.А. Культура педагогических исследований / Н.А.Кочетов. – Минск, 1996. – 296с
4. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов педвузов: В 2-х кн. / И.П.Подласый – М.: Владос, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576с
5. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя / В.П.Симонов – М., 1995. – 240с
6. Student's Guide to Mikroteaching. – Ottawa, 1978. – P.72

В статье раскрыты отдельные аспекты педагогической кваліметрії, в частности проблемы аттестации учителей, диагностики их труда и количественного определения профессионального мастерства. На основании анализа отдельных кваліметрических показателей определено их значение для студентов – будущих педагогов.

The authors of the article have considered separate aspects of pedagogic qualimetrics, in particular, the problems of attestation of pupils, diagnostics of their labour and quantitative definition of professional skills. On the bases of analysis of particular qualimetric indicators, their meaning for students – future pedagogues has been defined.

РОЗВИТОК СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В УГОРЩИНІ

Леврінц М.,
м.Берегово

Різні аспекти проблеми підготовки педагогічних кадрів в Україні досить глибоко досліджувались вітчизняними науковцями (В.Бондар, С.Гончаренко, І.Зязюн, А.Капська, Н.Ничкало, С.Сисоева, О.Сухомлинська, Г.Терещук, В.Чайка та інші). Проте сьогодні, коли Україна прагне інтегруватися у світову спільноту, все більш актуальним стає вивчення зарубіжного досвіду з метою його творчого переосмислення і впровадження кращих зразків у вітчизняну практику підготовки педагогічних кадрів.

У даній статті коротко проаналізуємо розвиток системи підготовки педагогічних кадрів в Угорщині. Підкреслимо, що угорський досвід є особливо важливим для Закарпатської області, де проживає значна частина угорського населення. На території Закарпатської області функціонує 104 школи з угорською мовою навчання, що становить понад 28% загальної кількості шкіл. Серед них: 80 середніх загальноосвітніх шкіл, 13 початкових шкіл, 6 ліцеїв та 5 профтехучилищ. У 1994 році був заснований Закарпатський Угорський інститут ім.Ракоці Ференца II, який з самого початку надавав можливість випускникам угорських шкіл здобути педагогічну професію, а пізніше була запроваджена підготовка фахівців й з деяких інших напрямків[1].

Отже, аналіз наукової літератури свідчить, що в Угорщині підготовка педагогічних кадрів розпочалася в другій половині ХІХ-го століття (1868 рік) на базі університету м.Будапешт.

У 1946 році із заснуванням нового типу навчальних закладів у системі середньої освіти – восьмирічної загальноосвітньої школи, виникла нагальна потреба у масовій підготовці вчителів для даних шкіл. З цієї метою були створені спеціальні заклади вищої освіти – педагогічні інститути, де передбачалося навчання майбутніх учителів впродовж чотирьох років.

У 1950 році у зв'язку з браком педагогічних кадрів в повоєнній Угорщині університети скоротили термін навчання для вчителів з п'яти до чотирьох років. Проте вже в 1957 році традиційний для університетів п'ятирічний термін навчання було поновлено. Більше того, бил впроваджені більш строгі конкурсні умови для вступників на педагогічні відділення.

Для 60-х років характерним є поглиблення інтересу до практичної підготовки майбутніх учителів, максимальне наближення до реалій професійної діяльності. В ці роки також спостерігається широке розгортання наукових досліджень в галузі педагогіки, методики викладання.

Слід відзначити, що в цей період в Угорщині надавалось велике значення вищій освіті в цілому. Як підкреслює відомий вітчизняний дослідник угорської системи освіти В.Гомоннай, вища школа розглядалась як важливий фактор суспільного розвитку[2]. Досить високим є престиж педагогічної професії. У 1962-1972 роках угорська вища школа випустила понад 170 тисяч спеціалістів для різних галузей народного господарства, з яких третина – вчителі [3].

Відчутних змін зазнала угорська система професійної підготовки педагогічних кадрів впродовж 90-х років, які відбувалися на тлі змін в суспільно-політичному, економічному житті країни. Серед найважливіших завдань школи в умовах ринкової економіки стала підготовка конкурентоспроможних фахівців, що, в свою чергу, вимагало висококваліфікованих педагогічних кадрів.

Однією з характерних рис оновлення системи підготовки педагогічних кадрів в Угорщині стала зміна ідеологічного наповнення навчальних дисциплін, вдосконалення стилю спілкування у навчально-виховному процесі. Навчальні плани педагогічних вузів збагатились такими дисциплінами, як аксіологія, антропологія, соціальна психологія, соціальна педагогіка, психологічні тренінги. Поряд із традиційними університетськими дисциплінами слухачам педагогічних вузів пропонують вивчення актуальних проблем освіти, сучасних досягнень педагогічної науки. Широкий спектр дисциплін за вільним вибором, як наприклад, полікультурне виховання, мультимедійна презентація, етика та естетика, інформаційні технології, дистанційне навчання, екологічне виховання, соціологія, гуманістична екологія тощо. Місце заідеологізованої філософії посідає історія філософії.

Слухачам, які навчаються за напрямком початкова освіта, поряд з двома обов'язковими предметами, які вони зможуть викладати у 5-6-х класах, пропонуються такі нові дисципліни, як народознавство, екологічне виховання, етика, ляльковий театр, ведення домашнього господарства та ін..

Слід відзначити певні труднощі освітнього процесу цього періоду через нестачу навчальних посібників, методичних розробок, які б відповідали оновленому змісту освіти.

В цей час педагогічні інститути, які спеціалізувались на підготовці вчителів початкових класів, включили до своїх повноважень і підготовку вчителів для 5-6-х класів з правом викладання двох обраних за бажанням шкільних предметів.

Одночасно, університети почали готувати вчителів-предметників із правом викладання, починаючи з 5-го класу.

Посилений розвиток системи професійної підготовки педагогів супроводжувався зростанням вибору спеціалізацій, які пропонувалися майбутнім вчителям (валеологія, основи економіки, рекреація, інформаційні технології, образотворче мистецтво, танці тощо). Найбільшим попитом серед них користувалися інформатика та інформаційні технології.

Зміна парадигми педагогічної освіти Угорщини поставила на порядок денний питання післядипломної освіти вчителів. З'являються такі акредитовані курси підвищення кваліфікації вчителів, як управління освітніми системами, профорієнтаційна робота, диференціація навчання, робота з обдарованими дітьми, оздоровча гімнастика для учнів, танці для дітей, засоби масової інформації.

Таким чином, серед першочергових завдань вищої педагогічної освіти, поряд із підготовкою вчителів у вузі, поставило завдання забезпечення післядипломної освіти вчителів. Одночасно з прийняттям Постанови уряду в 1997 році про післядипломну освіту вчителів та загальнообов'язковий іспит, було сформовано Державну акредитаційну комісію у справах післядипломної освіти вчителів, в обов'язки якої входило здійснення контролю за діяльністю курсів підвищення кваліфікації, які кожний вчитель повинен проходити один раз в сім років.

Новою віхою в системі професійної підготовки педагогічних кадрів Угорщини стала офіційна постанова уряду в 2004 році про впровадження стратегічних положень Болонської освітньої системи. У цьому ж році було прийняте рішення на перехід від дуальної до циклічної системи підготовки педагогічних кадрів, у відповідності з яким педагогічна освіта охоплюватиме другий цикл (магістратура). Таким чином, диплом педагога для всіх педагогічних спеціальностей й в Угорщині можна одержати виключно на рівні магістратури. Перший цикл навчання (бакалаврат) цілком присвячується вивченню дисциплін за фахом, незалежно від подальшої спеціалізації студента з курсів професійно-педагогічного спрямування.

У 2005 році в Угорщині було прийнято низку нормативно-правових документів, які створили необхідну базу щодо впровадження засад Болонської системи в процес підготовки педагогічних кадрів для середніх загальноосвітніх шкіл, у яких було уточнено зміст та цілі педагогічної освіти, вимоги та критерії професійної майстерності вчителя. Зокрема, наприклад, професійний рівень магістра передбачає здобуття принаймні 40 кредитів із психолого-педагогічних дисциплін та 30 кредитів, які нараховуються за проходження педагогічної практики в школах впродовж 6 місяців. Разом із 10 кредитами, які студенти можуть отримати під час першого циклу навчання, вивчаючи курси за фахом, педагогічний компонент навчального плану становить 80 кредитів, додатково нараховуються бали за вивчення курсів методик викладання профільюючих дисциплін в межах 10 кредитів.

Одним із нововведень системи підготовки педагогів Угорщини є організація навчання та проведення більшості занять у невеликих групах студентів, надання навчально-виховному процесу чітко вираженої практичної спрямованості. Провідна роль в педагогічній освіті Угорщини відводиться спеціалістам у галузі методик викладання профільюючих дисциплін, які повинні налагоджувати та підтримувати тісні постійні контакти між вузом і школою, регулярно консультувати студентів педагогічних спеціальностей. З цієї метою у країні відбувається інтенсивна робота з розробки та впровадження відповідних курсів підвищення кваліфікації вчителів. Особливе значення надається курсам з підготовки керівників педагогічної практики – менторів (або, супервізорів, як прийнято їх називати у багатьох західних країнах). Ці курси проводяться в основному на базі Будапештського університету ім. Етвеша Лоранта. На нашу думку, цей досвід вартий запозичення в Україні.

Прогресивною вважаємо ідею, яка поки що перебуває на рівні апробації і доопрацювання, про необхідність запровадження звітності і контролю за професійним становленням педагога після закінчення вузу, наприклад, систематична перевірка рівня компетентності у виконанні професійних завдань вчителя: вміння вести шкільну документацію, укладати навчальні плани, програми, застосовувати дидактичні принципи навчання у навчальному процесі тощо.

Оновлення педагогічної освітньої моделі Угорщини стосується і профорієнтації. Оскільки професійно-педагогічна підготовка студентів вищих навчальних закладів здійснюється в основному в магістратурі, то й профорієнтація в якійсь мірі змістилась. Надаючи студентам можливість випробувати свої сили в ролі педагога під час навчання в бакалавраті та нараховуючи 10 кредитів за професійно-педагогічний навчальний

компонент, можна таким чином поповнювати лави майбутніх педагогів за рахунок більш свідомого професійного вибору та високої мотивації.

Цікавою особливістю сучасної системи педагогічної освіти Угорщини є можливість здобуття педагогічної професії будь-яким фахівцем на базі диплому бакалавра (наприклад, юриспруденції, медицини), що відкриває шлях до педагогічної освіти широкому колу фахівців.

Відзначимо, що у 2008 році професійна підготовка педагогічних кадрів в Угорщині здійснювалась на базі 16-ти університетів з 18-ти існуючих в країні та 10-ти із 13-ти інститутів. У вказаних вище навчальних закладах готують

85% педагогів Угорщини. Крім цього, педагогічні кадри готують 2 прицерковні університети і 3 інститути, а також 13 приватних вищих навчальних закладів. Все це дає змогу забезпечити країну педагогічними кадрами. Проте, як свідчать дослідження, близько половини дипломованих педагогів не працюють за фахом. Особливо це стосується випускників факультетів іноземних мов. На жаль, престиж педагогічної професії в Угорщині, як і в Україні, не є достатнім, що в основному зумовлено низьким рівнем матеріального забезпечення вчителів у порівнянні з іншими професіями. Тому над цим питанням варто працювати так само інтенсивно, як і над вдосконаленням системи підготовки педагогічних кадрів в цілому.

Література та джерела

1. A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatába. - Szerkesztette: Czernicskó István. - Ужгород : СП Поліпринт, 2003.
2. Гомоннай В.В. Народное образование в европейских странах. - Киев: Рад.школа, 1987. - 127с
3. Magyar statisztikai zsebkönyv. - Budapest, 1974. - 284old.

Автор статьи рассматривает вопросы развития системы подготовки педагогических кадров в Венгрии.

The author of the article has considered the issues of the development of the Hungarian pedagogical training system.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

Мельничук І.,
м. Тернопіль

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх фахівців, зокрема, працівників соціальних служб, характеризується певними особливостями щодо професійної спрямованості випускників вищої школи за цією спеціальністю. Якщо навчання вчителів початкової школи ґрунтується на тому, що їхня професійна діяльність охоплюватиме роботу з дітьми 1-4 класів, а вчителі-предметники готуються до навчання старших учнів окремим дисциплінам (біології, математики, літератури та ін.), то фахівці соціальної сфери мають дуже широкий спектр функціональних напрямків за обраним фахом. Це робота з особами різних вікових категорій (з дітьми до 18 років, молоддю від 25 до 28 років, людьми середнього і похилого віку); з людьми, які відрізняються за статусом (інтелігенція, службовці, робітники, жителі сільської місцевості); за специфікою вирішення проблем (інваліди всіх груп інвалідності; діти-сироти і діти, які залишилися без піклування батьків; діти групи ризику (діти вулиці, схильні до наркоманії і алкоголізму, девіантної поведінки); пенсіонери і учасники Другої світової війни; неповні сім'ї; молоді всіх цільових груп і категорій; звільнені з місць позбавлення волі; біженці; мігранти; безробітні; переселенці; жертви ЧАЕС; малозабезпечені та ін.) [8, с.42]. Це робота в різних системах – соціального обслуговування населення, охорони здоров'я, в системі освіти, у сфері культури, в громадських і благодійних організаціях та на підприємствах. Навчання студентів цього фаху має різноекторне спрямування (здійснення соціальної опіки і піклування, проведення діагностики, експертизи, профілактики, корекції і терапії, адаптації і реабілітації, моделювання і прогнозування, організація посередництва і консультування, впровадження соціального проектування), що потребує формування у майбутніх соціальних працівників різнобічних навиків і вмінь роботи з клієнтами різних вікових груп, людьми з фізичними вадами, моральними та матеріальними проблемами. Пройти студентам спеціальну практику в усіх різнопрофільних закладах соціального захисту, допомоги і послуг досить проблематично. Тому підготовка фахівця соціальної сфери потребує не лише наближення навчання у вищому навчальному закладі до реальної професійної діяльності, а й розширення самостійної навчально-пізнавальної і творчої роботи студентів, що має практично-фахове спрямування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє дійти висновку, що проблема удосконалення і модернізації підготовки фахівців соціальної сфери набуває актуальності на сучасному етапі, на що звертали увагу В.Андрієць [1], С.Архипова [2], М.Дронь [3], І.Мельничук [6] та ін. Багато наукових досліджень спрямовуються на вивчення активних методів практичної підготовки і самостійної роботи майбутнього соціального працівника, таких як застосування теорії ролей у сучасній практичній соціальній роботі [4], застосування інтерактивних методів професійного розвитку менеджерів соціальної роботи [5], підготовка майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій [7] та ін.

Невирішеними частинами загальної проблеми

залишається практична реалізація особистісно-позиційного підходу в самостійному розв'язанні майбутніх професійних завдань студентами завдяки створенню умов для досягнення ними професійної ідентичності та компетентності, підвищення впевненості у собі, побудови адекватного образу успішного професійного майбутнього з виявленням і актуалізацією власних професійних ресурсів та їх корегуванням.

Мета статті полягає в тому, щоб розглянути практичні методи формування моделі професійної діяльності та поведінки майбутнього соціального працівника для розуміння студентами рольового аспекту, норм і цінностей фахівців соціальної сфери, самостійного вироблення кожним студентом свого професійного стилю, усвідомлення своїх професійних можливостей, визначення шляхів професійного зростання.

Викладосновного матеріалу. Одним із найперспективніших шляхів удосконалення підготовки майбутніх соціальних працівників, озброєння їх необхідними знаннями, практичними вміннями й навичками самостійної роботи є освоєння й впровадження активних форм і методів навчання, серед яких провідне місце займають інтерактивні технології, зокрема, навчальні тренінги. Саме тренінг дає змогу реалізувати необхідні умови розвитку професійного і особистісного самоусвідомлення майбутніх фахівців, відкорегувати їх поведінку і відношення до оточуючих. З метою реалізації зазначених принципів навчання фахівців соціальної роботи в Тернопільському національному економічному університеті впроваджено авторський курс «Тренінг професійної ідентичності».

Методологічною основою курсу є процесуальний, ситуативний, функціональний, поведінковий підходи, що доповнюють провідний системно-діяльнісний підхід. Реалізація цього комплексу дає змогу студентам на практиці самостійно і раціонально застосовувати фахові знання з метою формування професійної компетентності фахівця для майбутньої діяльності соціального працівника.

Об'єктом вивчення курсу є концепція професійної ідентичності соціального працівника.

Предметом курсу є процес самостійної ідентифікації студентів із професійною моделлю соціального працівника в умовах тренінгу.

Завдання курсу: висвітлити проблему професійної ідентичності соціальних працівників щодо певних професійних стандартів, визначити єдину базову основу теоретичних знань із науково-практичної дисципліни «Тренінг професійної ідентичності», забезпечити необхідну практичну підготовку спеціалістів для соціальної сфери в умовах тренінгу.

У ході вивчення цієї дисципліни підготовка соціальних працівників ґрунтується на акцентуації уваги студентів на їхньому вмінні здійснювати перенесення вивченого у змодельовані навчально-професійні ситуації, на особливостях майбутнього професійного життя. Відтак актуалізується проблема включення у навчальний процес таких

інтерактивних технологій, які ґрунтуються на міжособистісній взаємодії на рівні «викладач – студент», «студент – студент», що дає змогу трансформувати самостійно вироблені вміння професійних дій у модель майбутньої взаємодії «соціальний працівник – клієнт». Адже такий підхід дає змогу кожному студенту в умовах тренінгу професійної ідентичності продукувати і реалізувати нові ідеї, які можливо будуть використовуватись у майбутній фаховій діяльності. В умовах дидактичних інтерактивних ігор, що лежать в основі такого тренінгу, студенти можуть навчитись ідентифікувати себе з моделлю фахівця соціальної служби, самостійно визначати шляхи професійного зростання, формувати власний професійний стиль.

Вивчення цієї дисципліни ґрунтується на активній участі студентів у організації та проведенні тренінгових занять що дає змогу:

- сформувати систему уявлень майбутніх соціальних працівників про професійну модель фахівця соціальної сфери;
- формувати позитивне аксіологічне відношення до майбутньої професійної діяльності;
- здійснювати професійну самоідентифікацію та самоусвідомлення студентами готовності до роботи в різних соціальних службах з метою розуміння свого професійного Я;
- проаналізувати прийняття студентами себе в майбутній професії;
- виробити у студентів власне бачення професійної моделі для розуміння своєї майбутньої приналежності до фаху;
- формувати у студентів мотиви професійного зростання, ґрунтуючись на зразках і моделях професійних дій, які зреалізуються і демонструються під час занять;
- навчити студентів глибоко рефлексувати свою діяльність на зразках ігрових ситуацій в тренінгу професійної ідентичності;
- сприяти вибудовуванню поведінки в професії, що спонукає студентів критично аналізувати свої уявлення про сутність і зміст майбутньої професійної діяльності та технологію її здійснення.
- сформувати у студентів уміння самостійно управляти застосуванням наявних уявлень, знань, відношень і навичок відповідно до умов конкретної професійної ситуації;
- навчити студентів здійснювати професійний саморозвиток.

Сформовані професійні вміння можна розподілити на три групи:

- технологічні, що дають змогу студентам використовувати знання, набуті за роки навчання у ВНЗ, в певній професійно-зорієнтованій ситуації;
- стратегічні, що спонукають студентів використовувати найбільш адекватну стратегію діяльності із наявних уявлень про роль і функції соціального працівника в певних професійних ситуаціях, які змодельовуються в умовах тренінгу;
- диспозиційні, які допомагають студентам виконувати певну роль у професійній тренінговій ситуації на основі наявних суб'єктивних переконань і відношень майбутнього соціального працівника до професійної діяльності.

Отже вивчення дисципліни «Тренінг професійної ідентичності» спрямовується на те, щоб допомогти студентам під час навчання у вищій школі оволодіти певні моделі і навички професійної діяльності для самостійного виконання в майбутньому рольових функцій спеціалістів соціальних служб. Ми виокремимо такі основні чотири блоки соціальних ролей майбутніх фахівців, у яких роль розглядається, як:

- зразок поведінки і установок;
- стратегія поведінки, спрямована на оволодіння певною ситуацією;
- система очікувань стосовно людей певного статусу;
- діяльнісне виконання певних вимог особою, що виконує цю роль.

Кожна професійна роль соціального працівника характеризується набором певних функцій, таких як: організаторська, управлінська, комунікативна, діагностична, прогностична, педагогічно-терапевтична, посередницька та ін. Ефективність виконання цих функцій, перебуваючи у співвідношенні з певними здібностями людини та її особистісними характеристиками, визначається цілеспрямованим тренуванням у діях, в яких вони реалізуються. Тому ми вважаємо, що одним із ефективних методів фахової підготовки соціальних працівників є використання тренінгів професійної ідентичності, професійного зростання і професійної майстерності майбутніх фахівців цієї сфери.

Особлива увага приділяється набутих фаховим знанням студентів та існуючому досвіду роботи, отриманому під час практик. Актуалізація вже здобутих знань суспільно-економічного характеру, уміння використовувати академічну підготовку в змодельованих професійних ситуаціях, що

відображає спроможність студентів ідентифікувати себе як фахівця з професійною моделлю соціального працівника, сприятиме більш ефективному формуванню практичних професійних навичок майбутнього фахівця соціальної сфери. Програма курсу, її лекційні та практичні заняття побудовані з урахуванням цієї вимоги.

Особливої цінності для формування професійної ідентичності майбутніх соціальних працівників набувають тренінгові заняття підготовлені самостійно і проведені самими студентами під керівництвом викладача. Пропонуємо удосконалені варіанти деяких вправ тренінгу, розробленого студентами групи СР-51 Кудлач Юлією та Рудою Тетяною.

Тема: Професійний портрет соціального працівника.

Мета: Сформувати чітке уявлення про наявність характерних професійних ознак, вмінь і навичок дій у майбутніх соціальних працівників.

Інструкції до проведення вправ супроводжуються зауваженнями і рекомендаціями, що виникли у ході самостійної роботи студентів.

Вправа 1. «Перша зустріч соціального працівника з клієнтом».

Інструкція: За 15 секунд кожен студент демонструє власний варіант моменту зустрічі з клієнтом, який звернувся в соціальну службу.

Результат: Після проведення цієї вправи, яка тривала 5-6 хв. в групі з 25 осіб, студенти відрефлексували свої дії і дійшли висновку, що більшість з них не володіє мистецтвом організації першої зустрічі з клієнтом. Було визначено необхідні кроки у такій процедурі: привітання, пропозиція зайняти зручне місце для бесіди, знайомство (відрекомендуватися самому і уточнити ім'я клієнта, яке необхідно постійно вживати у розмові, щоб створити довірливу атмосферу), чітко сформулювати запитання, щоб визначити суть проблеми відвідувача.

Проведення такої вправи дає змогу організувати практичну лабораторію спілкування для формування комунікативних умінь майбутнього соціального працівника, створити натурну модель навчальної ситуації для вивчення традиційних професійних явищ і процесів.

Важливе значення у підготовці майбутніх соціальних працівників надається формуванню особистих психологічних якостей майбутнього соціального працівника, рис, які відповідають вимогам професії, а також формуванню вмінь контактувати, спілкуватися, вести переговори, щоб захищати інтереси клієнтів, що передбачає розвиток таких форм поведінки майбутніх соціальних працівників, як:

- перцепція, що передбачає сприйняття працівником соціальної служби клієнта як партнера у спілкуванні на суб'єкт-суб'єктному рівні, оскільки формування вмінь активного слухання покликане не лише забезпечувати правильне сприйняття партнера, але й впливати на нього, стимулювати його до розгортання своїх висловлювань чи уточнення своїх пропозицій;
- комунікація – передавання певних комунікативних сигналів – повторювати сказане партнером, уточнювати його висловлювання;
- інтеракція, як вплив на особистість клієнта, що формує у студентів навички зниження емоційної напруги.

Отже зазначені форми поведінки студентів в умовах тренінгу професійної ідентичності містять у собі три форми спілкування: перцептивну, комунікативну та інтерактивну.

Оскільки високий рівень умінь спілкуватися в діловому світі передбачає наявність високого рівня комунікативної культури, тобто мистецтва говорити і слухати; вміння об'єктивно сприймати і правильно розуміти партнера; вміння будувати відносини з будь-яким партнером, досягати ефективного взаємодії на основі обоюдоцінних інтересів, відтак студенти усвідомлюють, що для успішного спілкування необхідне вміння взаємодіяти з партнером, правильно його сприймати, долати бар'єри спілкування, бачити у діловому партнері цікаву, повноцінну особистість.

Розуміння специфіки ділового спілкування приводить до думки про те, що цьому треба вчитися. Продовженням процесу формування комунікативних навичок у майбутніх соціальних працівників в умовах тренінгу може бути наступна вправа.

Вправа 2. «Знайомство».

Інструкція: Студенти розташовуються по колу для виконання завдання: презентувати себе як учасника діалогічної взаємодії. Презентація полягає в тому, що кожен студент називає дві особистісні якості, які допомагають йому слухати партнера, та дві риси, які заважають продуктивно вести діалог. Після того, як перший учасник охарактеризував свої плюси і мінуси, як співрозмовника, наступний повинен досліпно повторити те, що йому сказав перший студент, а потім уже відрекомендуватися сам за тією ж схемою: «Ім'я – два плюси у спілкуванні – два мінуси у веденні розмови». Третій учасник повторює те, що сказав про себе попередник, і далі характеризує себе. Вправа триває, доки вся група не відрекомендується.

Результат: Після закінчення вправи проводиться опитування кожного з учасників групи: що було легше – повторити слова іншої людини, чи говорити про себе. Студенти записують у дві колонки якості, які допомагають слухати інших людей і такі особистісні характеристики, які можна назвати бар'єрами спілкування, враховуючи результативність проведеної вправи.

Ми вважаємо, що компетентність фахівців соціальної роботи визначають не тільки за результатами засвоєння комплексу вивчених дисциплін, а й за відповідністю самого студента майбутній професії, його професійною ідентичністю. Щоб конкретизувати характерні ознаки професійної моделі соціального працівника і сприяти процесу ідентифікації кожного студента з визначеними характеристиками, проводилась наступна вправа.

Вправа 3. «Професійна валіза соціального працівника».

Інструкція: Студенти розташовуються по колу за робочими столами. Кожен із учасників отримує по 10 карток, на яких потрібно записати 5 особистісних рис та професійних якостей соціального працівника, якими має володіти компетентний фахівець соціальної служби, і 5 таких характеристик, які, можливо властиві Вам, або Вашим одногрупникам, але від яких бажано звільнитися. Далі ведучий пропонує учасникам два кольорові конверти (червоний і білий), склеєні між собою так, щоб з кожного боку можна було відкрити один з них і покласти всередину картку. Це, так звана, «Професійно-особистісна валіза соціального працівника». Студентам пропонується покласти картки з «позитивними якостями» в червоний конверт, а «негативними» – в білий. З групи вибирається один студент, який призначається власником «Професійної валізи» і озвучує записи з кожного конверта. Усі учасники визначають, чи властиві ці риси обраному власнику валізи: якщо так, то ознака залишається в конверті, якщо – ні, то витягається з, так званої, валізи. Таким чином формується колективна оцінка професійної ідентичності окремого студента зі створенню групою моделлю майбутнього соціального працівника.

Ця вправа може проводитися в іншому варіанті. Студенти розділяються на дві групи, кожна з яких:

- отримує модель професійної валізи у вигляді склеєних конвертів;
- обирає власника цієї валізи з другої групи;

- записує на картках позитивні і негативні риси, якості, здібності цього студента – майбутнього соціального працівника;
- заповнює «валізу», як і в попередньому варіанті.

Групи обмінюються конвертами, розкривають їх вміст, зачитують картки і визначають, хто з них може бути власником цієї «Професійно-особистісної валізи соціального працівника». Студенти аналізують позитивні і негативні якості, які визначили їм одногрупники, погоджуються (або не погоджуються) з такими характеристиками і висловлюють своє бачення власного професійного зростання і вдосконалення.

У процесі тренінгу професійної ідентичності навчальна група студентів разом з викладачем досліджує не соціальні явища в загальному, а лише ті з них, які суб'єктивно важливі для учасників навчального процесу: для викладача – підготувати студентів до майбутньої професійної діяльності і сформувати висококваліфікованого фахівця соціальної роботи, а для студентів – набутти вмінь і навичок взаємодії та спілкування з клієнтами на високому професійному рівні. Тому тренінг професійної ідентичності характеризується тим, що у ньому є більше емоційності і практичної зацікавленості, ніж під час традиційного практично-семінарського заняття.

Висновки. Тренінг – це активне навчання, що характеризується обов'язковою взаємодією студентів між собою. Спеціально підібрані і розроблені вправи у навчальному тренінгу професійної ідентичності практично стають тренінгом формування ціннісних орієнтацій у роботі працівників соціальної сфери, професійного самовизначення студентів і професійної майстерності майбутніх соціальних працівників. Відбувається на тільки вплив викладача на студентів, але й вплив самої моделі професійної ситуації на розвиток мотивації здобування нових знань, формування професійних установок та умінь. Відбувається накопичення практичного досвіду в галузі міжособистісного професійного спілкування на рівні «соціальний працівник – клієнт». Адже тренінг – це не тільки вплив, але й взаємодія.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку ми бачимо у розробці спеціальних методик і їх наукового обґрунтування для професійного зростання майбутніх фахівців із соціальної роботи на основі розширення самостійної роботи студентів.

Література та джерела

1. Андриєць В.В. Готуємо фахівців для соціальної роботи / В.В.Андриєць // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2003. – № 2. – С.175-177
2. Архипова С.П. Професійна компетентність і професіоналізм соціального працівника: сутність і шляхи розвитку / С.П.Архипова // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2004. – № 2 (7). – С.15-25
3. Дронь М.И. Концептуальные основы многоуровневой подготовки социальных педагогов и социальных работников в условиях перехода к информационному обществу / М.И.Дронь // Подготовка социальных педагогов и социальных работников: проблемы, тенденции, опыт. – Минск : Народна асвета, 1999. – 254с
4. Кабаченко Н.В. Застосування теорії ролей у сучасній практичній соціальній роботі / Н.В.Кабаченко, Т.В.Семігіна // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2005. – № 1 (9). – С.46-56
5. Карпенко Н.А. Інтерактивні методи професійного розвитку менеджерів соціальної роботи / Н. А. Карпенко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. Максименка С.Д. – К. : «Логос», 2008. – Т.7, вип. 15. – С.121-124
6. Мельничук І.М. Модернізація фахової підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах інтерактивного навчання / І. М. Мельничук // Формування професіоналізму майбутнього фахівця в контексті вимог Болонського процесу: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (22-23 травня 2008 р.). – Одеса: ОНУ ім.І.І.Мечнікова, 2008. – С.158-161
7. Мельничук І.М. Підготовка майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій / І.М.Мельничук // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України. Т.7 / за ред. Максименка С.Д. – К.: «Логос», 2008. – Вип. 15. – С.338-341
8. Тюптя Л.Т. Соціальна робота: теорія і практика : навч. посіб. – 2-ге вид., перероб. і доп. / Л.Т.Тюптя, І.Б.Іванова. – К.: Знання, 2008. – 574с

В статтю здійснений аналіз практичного застосування самостійних розробок студентів для навчання соціальних працівників на прикладі тренінгу професійної ідентичності.

The author of the article has provided the analysis of practical application of independent developments of students for the teaching of social workers on the example of training of professional identity.

ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З СІМ'ЯМИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Олексюк Н.,
м.Тернопіль

Актуальність проблеми. Розвиток та прогрес будь-якої держави, її добробут, захищеність, благополуччя та щастя її народу великою мірою залежать від всебічного захисту їх інтересів і безпеки. У свою чергу, захист та безпека держави неможливі без сучасного та відповідно добре забезпеченого війська. Україна, враховуючи необхідність забезпечення власної безпеки та оборони, усвідомлюючи свою відповідальність у справі підтримання

міжнародної стабільності, як суверенна і незалежна, демократична, соціальна, правова держава має Збройні Сили. Результативність реформ, які здійснюються сьогодні у Збройних Силах України значною мірою залежить від вирішення багатьох проблем, що виникають перед сучасною сім'єю військовослужбовця [2, с.3-5].

Життєдіяльність зазначеної категорії сімей, особливості їх функціонування і розвитку неодноразово виступали предме-

том наукового дослідження. Публікації вітчизняних науковців М.Барія, О.Дзюбаня, І.Звереві, А.Капської, С.Корольова, Г.Лактіонової, Я.Подолька, О.Тарської, В.Тюріної, М.Феденко доводять, що процеси, пов'язані із реформуванням і реорганізацією Збройних Сил України внесли істотні корективи у життєдіяльність сімей військовослужбовців. Віддаючи належне теоретичній і практичній значущості цих досліджень, ми змушені констатувати, що стан наукової розробки сучасних проблем життєдіяльності сімей військовослужбовців, організації і здійснення соціально-педагогічної роботи з ними не можна вважати задовільним.

Саме тому метою нашої статті є аналіз змісту соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців Збройних Сил України та визначення шляхів її оптимізації.

Зміст соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців Збройних Сил України та її результативність залежать від багатьох чинників, і, насамперед, від особливостей життєдіяльності цих сімей. До таких особливостей відносимо:

- 1) переважання нуклеарності і малодітності (виховують двоє дітей) сімей, що зумовлюється частими переїздами у зв'язку із зміною місця проходження служби та, у більшості випадків, низьким рівнем матеріального забезпечення військовослужбовців;
- 2) дистантність більшості сімей (приблизно 75% сімей військовослужбовців проживають нарізно), що викликає проблемами у забезпеченні роботою дружин військовослужбовців за місцем проходження служби чоловіком та труднощами у забезпеченні сім'ї житлом;
- 3) нереалізованість сподівань стосовно один одного у зв'язку із специфікою військової професії;
- 4) мінімальний розподіл праці на «чоловічу» і «жіночу» у більшості сімей, у зв'язку із специфікою військової служби (закономірним є підвищення статусу жінки в сім'ї, яка виконує типово керівну роль у веденні господарства);
- 5) раннє «дорослішання» дітей військовослужбовців, пов'язане із специфікою професійної діяльності батьків-військовослужбовців, частими переїздами, що зумовлюють швидше формування навичок переборювати труднощі, долати стреси тощо;
- 6) складність стосунків дітей і батьків, зумовлена можливістю дітей проводити велику частину вільного часу поза сім'єю, або лише під наглядом матері. Як правило, цей час вони присвячують заняттям, що є прийнятними серед однолітків, і далеко не завжди піклуються про схвалення їх батьками [4].

Виходячи із зазначеного, об'єктом діяльності соціального педагога з сім'єю військовослужбовця є конкретна сім'я (індивід), включена у соціальне військове середовище. Метою соціально-педагогічної роботи є організація позитивно спрямованої життєдіяльності сім'ї військовослужбовця та гармонізація її взаємодії з соціальним середовищем. При цьому слід враховувати, що саме взаємозв'язок сім'ї військовослужбовця і соціального середовища, в якому вона функціонує, обумовлює основні завдання цієї роботи:

- створення умов для формування соціально-педагогічної стійкості сім'ї до сприйняття і подолання важких життєвих ситуацій;
- підвищення потенціалу соціалізуючої дії сім'ї на своїх членів;
- відновлення і підтримку активності сім'ї;
- стимулювання потреби членів сім'ї у трансформації соціально-педагогічних знань у процесі соціальної взаємодії;
- досягнення такого кінцевого результату, за якого необхідність у соціально-педагогічній підтримці сім'ї зникне [3; 9].

Численні наукові дослідження [1; 5; 7; 8; 10] доводять, що уся соціально-педагогічна робота з даною категорією сімей підпорядковується наступним принципам:

- 1) соціально-політичним: принципу законності та прав людини, який полягає у забезпеченні державою та відповідними соціальними інститутами реалізації прав і свобод, ратифікованих нашою державою; принципу державного участю до завдань, який реалізується шляхом активної участі держави у підготовці і організації соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців; принципу зв'язку змісту соціально-педагогічної діяльності з конкретними умовами функціонування сім'ї військовослужбовця, що полягає у організації допомоги та підтримки, зумовленій умовами макро- і мікросередовища цієї сім'ї;

- 2) соціально-педагогічним: принципу особистісного соціально-діяльного підходу до професійної діяльності, який забезпечує облік у соціально-педагогічній роботі усієї сукупності потреб кожного члена сім'ї військовослужбовця, переорієнтацію членів сім'ї з пасивно-споживчої на активно-змінюючу соціальну діяльність; принципу диференційованого і індивідуального підходу до об'єкта діяльності, який передбачає необхідність відмежування конкретних по-

треб сім'ї військовослужбовця від загальних, врахування індивідуальних особливостей кожного члена сім'ї і ситуації, що склалася; принципу суверенності сім'ї, який забезпечує врахування права сім'ї на пошук та отримання (чи відмови від) допомоги, вибору з наявних варіантів надання допомоги найбільш прийнятної для сім'ї, погодження щодо втручання в особисте життя сім'ї військовослужбовця (за винятком випадків, обумовлених законом);

- 3) організаційним: принципу педагогізації соціально-педагогічної діяльності, передбачає використання соціально-педагогічної теорії як комплексної основи для організації соціально-педагогічної діяльності; принципу інтеграції, який забезпечує координацію зусиль керівництва військової частини, державних і недержавних організацій у вирішенні проблем сімей військовослужбовців; принципу професійної компетентності, який передбачає надання допомоги спеціалістами відповідного кваліфікації та підкреслює обов'язковість професійної підготовки фахівця; принципу контролю, який забезпечує контроль щодо організації та здійснення соціальної підтримки і захисту, їх результативності, а також формування рекомендацій з підвищення ефективності цих процесів;

- 4) специфічним: принципу соціокультурної спрямованості соціально-педагогічної діяльності, який передбачає використання поняття «культура соціального військового середовища» як мету і критерій оцінки рівня розвитку середовища існування сімей військовослужбовців у конкретних військових частинах, містечках, гарнізонах, місцях їх компактного проживання; принципу наукової обґрунтованості соціально-педагогічної діяльності, що забезпечує вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду, визначення змісту, організації і методики соціально-педагогічної діяльності з військовослужбовцями і їх сім'ями; принципу цілеспрямованості, відповідно до якого соціальний педагог повинен цілеспрямовано досягати позитивного результату у роботі з сім'єю військовослужбовця, впливаючи на свідомість, волю, почуття і вчинки як членів сім'ї, так і її оточення; принципу універсальності, згідно якого слід виключити дискримінацію при наданні соціально-педагогічної допомоги сім'ї військовослужбовця за будь-якими ознаками: ідеологічними, політичними, релігійними, національними, расовими, віковими, тощо; принципу соціального реагування, який передбачає усвідомлення необхідності вживати заходів до виявлених соціально-педагогічних проблем сім'ї військовослужбовця, діяти відповідно до конкретних обставин соціальної ситуації індивідуальної сім'ї; принципу клієнтоцентризму, що означає визнання пріоритету прав сім'ї військовослужбовця в усіх випадках, крім тих, де це суперечить правам та інтересам інших людей; принципу опори на власні сили, який підкреслює суб'єктну роль сім'ї військовослужбовця, її активну позицію у вирішенні своїх проблем (йдеться про сім'ї, достатньо дієздатні з огляду на їх інтелектуальні, психічні та фізичні ресурси); принципу конфіденційності, що полягає у забезпеченні нерозголошення тієї інформації про сім'ю військовослужбовця, яка може завдати їй шкоди, чи дискредитувати її членів; принципу толерантності, якого слід дотримуватись насамперед у роботі з сім'ями, які можуть не викликати симпатії у фахівця (політичні, релігійні й національні особливості індивідів, які потребують допомоги, їхні поведінкові стереотипи й сама зовнішність можуть виявитись неприємними для соціального педагога); принципу системності, згідно якого сім'я військовослужбовця – це органічна єдність, що становить складну систему структурних елементів і функціональних взаємодій; принципу об'єктивності, який у широкому соціологічному аспекті передбачає об'єктивний підхід до проблем сім'ї військовослужбовця на теоретичному й державно-організаційному рівнях; у вузькому розумінні – вимагає від фахівця, який надає допомогу сім'ї, подолання усіх проявів аберації (перекручування у результатах соціального спостереження й технологічного вибору), які виявляються у результаті дії чинників, визначених самим соціальним педагогом; принципу гуманізму, що має на меті професійну діяльність на основі людяності, емпатії, альтруїзму, прийняття особистості такою, як вона є – з усіма позитивними і негативними сторонами; принципу фамілієцентризму (родиноцентризму), який передбачає, що у процесі організації соціально-педагогічної діяльності на всіх її рівнях права та інтереси сім'ї стоять на першому місці, маючи пріоритет перед правами та інтересами держави, товариства і ін.

У своїй сукупності вищевказані принципи визначають функції і сфери соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців Збройних Сил України, а саме:

- діагностичну функцію, яка зумовлює сферу соціальної діагностики і прогнозування. Соціальній діагностиці підлягають: власне соціальні потреби сімей військовослужбовців; ступінь розвитку цих потреб і їхнього задоволення в конкретній військовій частині, військовому містечку, гарнізоні, місці компактного прожи-

вання військовослужбовців і членів їхніх сімей; ступінь розвитку інфраструктури конкретного військового соціуму і її відповідності потребам його мешканців; ступінь оптиміальності і гармонійності взаємодії військовослужбовців і членів їхніх сімей із середовищем їхнього перебування і ін.;

- обслуговуючу функцію, яка зумовлює розвиток відповідної сфери соціально-побутового обслуговування;
- адаптаційну функцію, якій відповідає сфера соціальної адаптації (реадаптації) сімей військовослужбовців та становлення кожного члена сім'ї як сім'янина, члена колективу, фахівця і ін.;
- превентивну, профілактичну і корекційну функції, які формують сферу соціальної профілактики і корекції поведінки членів сімей військовослужбовців і умов та факторів військового середовища;
- реабілітаційну функцію, що зумовлює розвиток і функціонування сфери соціальної реабілітації і реалізується стосовно тих сімей військовослужбовців, які мають несприятливу, негативну динаміку розвитку; військовослужбовців і членів їхніх сімей, які зазнали психотравмуючого впливу військової служби і ін.;
- анімаційну функцію, яка зумовлює формування і функціонування сфери соціально-культурного розвитку і пов'язана не лише з організацією дозвілля сімей військовослужбовців, але і з гуманізацією вільного часу кожного члена військового соціуму;
- освітню функцію, що зумовлює розвиток сфери підготовки і перепідготовки кадрів і охоплює військовослужбовців, які звільняються або вже звільнилися з військової служби, а також членів їхніх сімей та пов'язана з їхньою професійною орієнтацією, перепідготовкою на нові для них спеціальності і працевлаштуванням відповідно до потреб місцевого або регіонального ринків праці;
- прогностичну функцію, яка дозволяє прогнозувати перспективи розвитку і задоволення потреб сімей військовослужбовців;
- організаційно-розпорядчу функцію, яка зумовлює розвиток і функціонування сфери менеджменту соціально-педагогічної діяльності;
- функцію забезпечення сприятливих соціально-екологічних умов для життєдіяльності і розвитку сімей військовослужбовців, що передбачає діяльність з усунення негативних факторів, поліпшення умов праці і побуту військовослужбовців, сприяння підвищенню можливостей працездатності військовослужбовців і здатності їх сімей до соціального функціонування;
- функцію розвитку соціальних комунікацій, яка полягає у ліквідації напруженості, конфліктів, особливо в закритих військових місцях, відірваних від широкіх соціальних контактів;
- функцію соціальної освіти, яка формує відповідну їй сферу соціальної освіти та проявляється у організації вивчення, узагальнення і поширення передового досвіду соціально-педагогічної діяльності; виданні і поширенні наукової, навчальної і методичної літератури з соціально-педагогічної роботи у військовому середовищі; презентації програм і проектів соціально-педагогічної діяльності з сім'ями військовослужбовців [8, с.319-320].

Функції соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців тісно пов'язані із її напрямками. Основні напрями соціально-педагогічної діяльності з сім'ями військовослужбовців зумовлюються проблемами, які виникають у кожній конкретній сім'ї. Їх можна одночасно вважати і цілями, що можуть конкретизуватися у вигляді певних завдань. До напрямів роботи соціального педагога з сім'ями військовослужбовців відносяться: соціальна допомога, соціальний захист, соціальна підтримка, соціальне забезпечення, соціальне обслуговування, соціальне посередництво, соціальна адаптація, соціальна діагностика, соціальна профілактика, соціальна корекція, соціальна реабілітація, підготовка до цивільного життя та організація освітньо-дозвілєвої діяльності [7; 8]. Таким чином, соціально-педагогічна робота з сім'ями військовослужбовців покликана задовольняти різні соціальні потреби військовослужбовців і членів їх сімей.

Виходячи із зазначеного вище, ще однією важливою умовою ефективності соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців є організація в них соціально-педагогічного процесу – спеціально організованої послідовної зміни функціонування сім'ї, яка розвивається в часі і в межах визначеної виховної системи та спрямована на перетворення особистісних властивостей і якостей її членів. Зміст даного процесу полягає у перетворенні соціально-педагогічних знань у власний потенціал сім'ї, що відбувається у чотири етапи:

- інформаційно-аналітичний, характерною особливістю якого є створення банку даних про: актуальні проблеми різних типів сімей, їх структуру, можливі наслідки життєдіяльності, ресурси і можливості та їх використання

в обставинах, що склалися. Найважливішими завданнями соціально-педагогічної роботи на цьому етапі є збір інформації і розробка загального стратегічного плану дій соціального педагога; оцінка рівня складності і характеру проблем сім'ї; аналіз можливостей щодо надання сім'ї необхідної допомоги;

- прогностичний, для якого характерним є інтенсивне формування обґрунтованих думок про можливі зміни у сім'ї в найближчому майбутньому і далекій перспективі, або про альтернативні шляхи її розвитку. До завдань цього етапу слід віднести: прогнозування змісту і тенденцій розвитку можливих психолого-педагогічних проблем сім'ї на різних стадіях, або в змінних умовах її життєдіяльності; моделювання та прогнозування ефективності діяльності фахівця щодо надання допомоги даній сім'ї;
- спонукально-супровідний, який відрізняється особливою динамічністю і евристичним характером діяльності як соціального педагога, так і членів сім'ї, з якою він працює. Найважливіші завдання цього етапу: розробка і впровадження методик оцінки різних явищ, діяльності, спілкування, технологій соціального виховання; психолого-педагогічна допомога сім'ї (батьківський всеобуч, консультування, профілактика, корекція, сімейна терапія і ін.); соціалізація (соціальне виховання) членів сім'ї;
- відновно-реабілітаційний, який є етапом активного включення сім'ї у вирішення власних проблем і освоєння членами сім'ї технологій відновлення і підтримки життєвого потенціалу сім'ї. До найважливіших на цьому етапі відносяться завдання: діагностика сімей, на які подіяли стресогенні чинники (втрата близьких, стихійні лиха, непередбачені зміни в житті і ін.); відновлення втрачених функцій психічного здоров'я клієнтів і психологічного здоров'я сім'ї; проведення психолого-педагогічної реабілітації; узагальнення і впровадження вітчизняного і зарубіжного досвіду соціально-педагогічної роботи з сім'єю, інновацій в соціальній сфері [6, с.135-140].

У ході соціально-педагогічного процесу в сім'ї військовослужбовця фахівець почергово виступає у трьох основних ролях: порадника (інформує сім'ю про важливість і можливості взаємодії подружжя між собою та з дітьми; розповідає про розвиток дитини; дає педагогічні поради щодо виховання дітей); консультанта (консультує з питань сімейного законодавства, організації соціальної взаємодії та налагодження позитивно спрямованої життєдіяльності в сім'ї); інформує про методи виховання, орієнтовані на конкретну сім'ю; пояснює батькам способи забезпечення умов, необхідних для нормального розвитку та виховання дитини в сім'ї); захисника (захищає права індивіда (сім'ї) у випадку, коли відбувається порушення законних прав і свобод, нормальних умов життєдіяльності чи деградація особистості (алкоголізм, наркоманія, жорстоке ставлення до дітей, тощо)) [8, с.224].

Форми соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців класифікують за такими ознаками: складом і кількістю учасників (індивідуальні, групові, масові); тривалістю (одноразові заходи, постійно діючі, «пульсуючі»); перспективою (розраховані на близьку перспективу, розраховані на середню перспективу, розраховані на віддалену перспективу); місцем проведення (стаціонарні, виїзні, пересувні, циклічні); ступенем самостійності учасників (групи самодопомоги, взаємодопомоги; ті, які працюють за допомогою консультанта, сім'ї, які працюють під безпосереднім керівництвом соціального педагога); рівнем творчості (інформаційні, репродуктивні, тренувальні, творчі); видом діяльності (ігрові, комунікативні, трудові, навчальні); умовами здійснення (екстрені, звичайні); характером спілкування (безпосередні, опосередковані); метою (спрямовані на збір та аналіз інформації, участь у формуванні сімейної політики і завдань соціально-педагогічної роботи, участь у реалізації сімейної політики і проведенні соціального супроводу сім'ї, профілактику неблагополуччя та його рецидивів, узагальнення результатів, контроль за якістю соціально-педагогічної роботи); складністю побудови (прості, складні, комплексні) [5; 7; 9].

Найпоширенішими методами роботи соціального педагога з сім'ями військовослужбовців є: бесіда, переконання, формування перспективи, вправа, заохочення і покарання, методи подолання конфліктів (прямі і опосередковані), методи діагностики (спостереження (включене, систематичне, не систематичне, ситуативне), анкетування (відкрите і закрите), тестування, соціометрія, інтерв'ю, моніторинг). Ефективність діяльності соціального педагога зумовлюється чіткою взаємодією та взаємовідповідністю методів, прийомів і засобів, які використовуються в межах усієї методики. У роботі з сім'ями військовослужбовців використовують тверді (заохочення, увага, прохання, довіра, зміцнення індивіда у власні сили) і гальмівні (наказ, натяк, вдавана байдужість, недовіра, осуд, попередження, вибух емоцій) прийоми. У якості засобів соціально-педагогічної роботи з сім'ями

військовослужбовців найчастіше виступають книги, засоби масової інформації, природа і навколишнє середовище [5; 9; 10].

Висновки. Таким чином, соціально-педагогічна робота з сім'ями військовослужбовців є складним процесом, який опирається на наукові засади, охоплює різні сфери життєдіяльності сімей і спрямовується на попередження або вирішення назрілих у них проблем. Для забезпечення ефективності соціально-педагогічної роботи, соціальний педагог співпрацює з керівництвом військового підрозділу Збройних Сил, частини, в якій служить військовослужбовець, різноманітними соціальними службами, державними і недержавними установами та організаціями, навчальними закладами.

Література та джерела

1. Завацька Л.М. Технології професійної діяльності соціального педагога. Навчальний посібник для ВНЗ. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2008. – 240с. – ISBN 978-966-8407-98-7.
2. Здіорук С., Яремчук В. Духовно-гуманітарні аспекти стратегії розвитку військових формувань України. – К., 1995. – 46с
3. Липский И. Военно-социальная работа на уровне человека // Армия и общество. – М., 1999. – № 1. – С.11-13
4. Разумцев О. Соціальні аспекти реформування армії: духовний стан українських офіцерів. – Національна безпека і оборона, 2000. – №2. – С.40-48
5. Савин Ю.В. Социальная работа в воинской среде: сущность, перспективы, резервы // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт / Под ред. Т.Ф.Яркиной и В.Г.Бочаровой. – Т.1. – Москва-Тула, 1993. – С.292-300
6. Семиченко В.А., Заслуженюк В.С. Психологія і педагогіка сімейного спілкування: Навч. пос. для студ. ВНЗ. – К., 1998. – 214с
7. Соціальна педагогіка: підручник / За ред. проф. Капської А.Й. – К., 2000. – 264с
8. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І.Д.Звереві. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 336с
9. Трубава І.М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю: Навчальний посібник. – К., 2003. – 132с
10. Технологии социальной работы: Учеб пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. И.Г.Зайнышева. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛА-ДОС, 2000. – 240 с

Автор статті розглядає питання реалізації соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців, котра базується на наукових основах, охоплює різні сфери життєдіяльності сімей і направлена на профілактику или рішення проблем в сім'ях.

The author of the article has considered the issues of realisation of social-pedagogic work with military personnel families, which is based on scientific basis, covers different spheres of life-activities of families and is directed to the prevention or solving of families problems.

ДИДАКТИЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ У НАВЧАННІ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ

Опачко М.,
м.Ужгород

Реформування системи української освіти спрямоване, крім іншого, на піднесення ролі творчої особистості в суспільстві. Особливо великої уваги і підтримки потребують обдаровані діти, які часто, набагато проблемніше за інших учнів пристосовуються до вимог школи, колективної співпраці. Перспективним шляхом розв'язання цієї проблеми стала організація такого педагогічного процесу, який застосовує методику пошуку та відбору обдарованих учнів і створює умови для розвитку їх природного творчого потенціалу. З метою виявлення здібної та обдарованої учнівської молоді у школах України щорічно проводять в середніх та старших класах шкільні та міські олімпіади з базових предметів; конкурси-захисти науково-дослідних робіт з основних предметів; конкурси ерудитів тощо.

Навчання обдарованих присвячено чимало досліджень. Переважна більшість із них торкається проблеми розвитку творчих здібностей учнів. У методиці фізики до вирішення цієї проблеми долучилися П.С.Атаманчук, С.У.Гончаренко, А.А.Давиденко, О.В.Зорька, Г.В.Касьянова, Є.В.Коршак, Р.І.Малафеев, В.Г.Разумовський, М.Е.Тулунський, М.М.Циганок, В.Д.Шарко.

Відсутністю системного підходу до вирішення проблеми навчання обдарованих учнів у процесі засвоєння системи фізичного знання обумовлений вибір проблеми дослідження. У попередніх теоретичних розвідках нами досліджувалися питання психолого-педагогічних особливостей розвитку креативних здібностей особистості [4], особливості підготовки педагога до роботи з обдарованими учнями [1].

В рамках даної публікації ми прагнемо розкрити сутність управління розвитком здібностей обдарованих дітей у процесі вивчення фізики в загальноосвітній школі. Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити низку завдань, а саме: а) визначити сутність управління навчанням обдарованих учнів; б) розкрити зміст дидактичного менеджменту у роботі з обдарованими учнями; в) сформулювати умови ефективності навчання обдарованих.

Перспектива. Оптимізація соціально-педагогічної роботи з сім'ями військовослужбовців забезпечуватиметься шляхом: створенням мережі спеціалізованих соціально-педагогічної служб; наявністю у фахівців соціально-педагогічної діяльності спеціальної підготовки щодо роботи у військовому середовищі та вирішення проблем військовослужбовців і їхніх родин; організацією самопомогі і взаємодопомогі родин військовослужбовців; задоволенням різноманітних потреб членів сімей військовослужбовців, що виникають у процесі взаємодії із соціальним військовим середовищем; формуванням дієвої соціальної політики держави у цілому та у сфері соціального захисту військовослужбовців та їх сімей зокрема.

Розвиток людини не можна зводити до простого накопичення, засвоєння нею знань, умінь та навичок з різних галузей науки і практичної діяльності. Його не слід розглядати лише з кількісного боку. Розвиток полягає, передовсім, в якісних змінах психічної діяльності, переходах від її нижчих щаблів до вищих, у виникненні нових рис пам'яті, сприймання, уяви, мислення, волі, характеру, тощо у формуванні нових якостей особистості. Відомо, що обдаровані учні за рядом ознак суттєво відрізняються від своїх однолітків. Тому управління розвитком обдарованих учнів у процесі вивчення фізики передбачає врахування специфіки обдарованості.

Під управлінням розуміємо цілеспрямований дидактичний вплив на учня з метою розвитку його творчого потенціалу. Така система управління, що ґрунтується на принципах диференціації, індивідуалізації, розвиваючого, особистісно орієнтованого навчання названа нами дидактичним менеджментом. Дидактичний менеджмент – це наука про управління засвоєнням знань, що ґрунтується на поєднанні різних аспектів управлінської діяльності: менеджменту як процесу, як виду діяльності, як реалізації управлінських функцій, як професійної діяльності педагогів-менеджерів і як мистецтва управління [2].

Структура дидактичного менеджменту охоплює:

- 1) проектування дидактичних систем;
- 2) організацію та управління дидактичним процесом;
- 3) моделювання взаємодії на різних рівнях засвоєння учнями знань: репродуктивному, продуктивному, конструктивному, творчому (креативному); на різних рівнях вивчення фізики в школі, тобто у класах універсального, технологічного, спортивного, філологічного, суспільно-гуманітарного, художньо-естетичного, поглибленого (вивчення фізики), корекційного профілів;
- 4) діагностику ефективності дидактичної системи.

Проектування як базовий компонент системи дидактичного менеджменту включає наступні складові: цілепокладання, планування і прогнозування.

Проектування має відображати основні напрямки діяльності вчителя та учнів у їх особистісно-розвиваючій взаємодії. Проектування дидактичного процесу передбачає виокремлення ефективних взаємообумовлених та систематизованих зв'язків, виділення чітких вимог щодо доцільності обраних цілей навчання і виховання, уявлення послідовності дій з метою досягнення поставлених цілей з конкретним визначенням проміжних етапів (в залежності від обраної стратегії реалізації засвоєння змісту навчання), їх завдань та критеріїв в оцінці досягнутих результатів.

Компонентами структури системи дидактичного проектування виступають:

- діагностика вихідного стану об'єкта педагогічної діяльності (рівень навченості, рівень успішності навчальної діяльності учнів, рівень матеріально-технічної забезпеченості або стан засобів навчання, рівень інформаційно-комп'ютерного оснащення, програмового забезпечення тощо);
- цілепокладання (визначення стратегічних і тактичних цілей навчання);
- планування шляхів реалізації змісту навчання, в тому числі, способів взаємопов'язаної діяльності;
- прогнозування (передбачення, очікуваних результатів, ефективних способів та умов взаємодії, визначення етапів контрольної діагностики);
- моніторинг динаміки змін (визначення критеріїв оцінки ефективності процесу, розробка і створення еталонних показників якості навчання).

Цілепокладання передбачає чітку постановку мети навчання обдарованих учнів. В залежності від виду діяльності виокремлюють наступні загальні (стратегічні) цілі:

- формування системи теоретичних знань на високому рівні узагальнення та систематизації;
- формування досвіду розв'язування фізичних задач підвищеної складності, творчих завдань, постановки і вирішення проблем;
- формування умінь і навичок постановки та виконання творчих експериментальних завдань, пошуково-дослідницьких експериментальних робіт;
- формування досвіду колективної творчої діяльності, самореалізації у творчості, самопошуку та самовдосконалення.

Конкретизація загальних цілей у відношенні, наприклад, до формування системи теоретичних знань здійснюється у відповідності до концептуальних положень теорії розвивального навчання та змісту програмового матеріалу, який засвоюється учнями на конкретному етапі навчання (середня або старша школа). Система тактичних цілей для цього випадку матиме наступний вигляд:

- формування знань про систему фізичних понять (зокрема про, фундаментальні фізичні поняття: маса, заряд, імпульс, момент імпульсу, енергія, сила, симетрія, відомість, ймовірність, поле, речовина тощо);
- розвиток уявлень про фізичні явища, факти, процеси, фізичні величини;
- формування знань про фізичні теорії, фізичні закони, фундаментальні фізичні константи, про фізичні картини світу;
- розвиток уявлень про причинно-наслідкові зв'язки, про взаємообумовленість подій і явищ у природі, про фундаментальність взаємодії у фізиці;
- розвиток уявлень про соціально-культурний та онтогенетичний аспекти формування системи фізичних понять, вивчення фізичних явищ, пояснення і відкриття фундаментальних фізичних законів, встановлення кількісного показника універсальних фізичних констант та їх фізичного змісту; знань про закономірності розвитку фізики як науки;
- формування уявлень про методологію фізичної науки: методи (способи і шляхи) пізнання, принципи і закономірності процесу пізнання, рівні пізнання: а) філософський; б) загальнонауковий; в) конкретно-науковий; г) міждисциплінарний; г) побутовий;
- формування знань про способи узагальнення та систематизації вивченого шляхом поєднання протилежних підходів: сходження від конкретного до абстрактного і сходження від абстрактного до конкретного; знань про межі застосовності фізичного знання;
- формування знань про фундаментальні методологічні ідеї у фізиці (ідея елементарності, ідея збереження, ідея симетрії, ідея єдності ФКС тощо);
- розвиток системи теоретичних знань на прикладі практичного їх використання у побуті, виробництві, технологічних процесах, агропромисловості; на прикладах суспільної значимості впровадження нових прогресивних технологій у народне господарство;
- розвиток системи теоретичних знань на прикладі вирішення проблем міждисциплінарного характеру, що

пов'язані із сучасними світовими кризами: глобальним потеплінням, забрудненням атмосфери і зникненням озонового шару, екологічними катастрофами, подібними чорнобильській та ін.

Аналогічно здійснюється конкретизація цілей стосовно формування досвіду розв'язування творчих, нестандартних задач та експериментальних завдань проблемно-пошукового, евристичного характеру.

Етап планування навчання обдарованих учнів з огляду на специфіку цілепокладання має свої особливості. Вони обумовлені наявністю і врахуванням наступних чинників:

- індивідуальними особливостями учнів: рівнем інтелектуального розвитку, реальних навчальних досягнень; сформованістю особистих якостей (цілеспрямованості, наполегливості, працелюбності, дисциплінованості, відповідальності, активності, ініціативності, креативності та ін.); спрямованістю особистості (пізнавальні потреби, пізнавальні інтереси, рівень домагань, самооцінка, мотиви); специфікою психічних процесів (пізнавальних: особливості сприймання, пам'яті, мислення, уваги, уяви; емоційно-вольових: рівень рівноваженості, емоційної лабільності, тривожності; особливості емоційних переживань, почуттів, опірність до стресів тощо);
- індивідуальними стилями творчої діяльності вчителя, що визначається рівнем розвитку творчого потенціалу педагога, рівнем його фахово-професійної майстерності, наявністю позитивного досвіду роботи з обдарованими учнями (наприклад, призери олімпіад, переможці інтелектуальних змагань різного рівня).

Врахування цих факторів уможливорює виокремлення наступних видів планування навчання обдарованих учнів: індивідуальне, структурно-блочне та модульно-розвивальне.

Прогнозування – це наукове передбачення та очікування результатів взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів в залежності від форми взаємодії (монологічна, діалогічна, інтерактивна), в залежності від цілей навчання та попереднього планування.

Прогнозування результатів навчання передбачає чітке визначення критеріїв оцінки якості засвоєних знань та дидактичне забезпечення оцінки рівнів засвоєних знань. Прогнозування взаємодії дозволяє визначити можливі дидактичні ситуації, можливі питання до вчителя з боку учня, варіанти можливих запитань до учнів з боку вчителя.

Отже, прогнозування як складова дидактичного менеджменту є системним утворенням, компонентами якого виступають:

- прогнозування результатів навчання;
- прогнозування методів, засобів навчання;
- прогнозування способів і форм ефективної взаємодії.

Система умінь педагога включає уміння:

- прогнозувати розвиток особистості учня з урахуванням його потреб, професійних інтересів, пізнавальної активності, творчих здібностей;
- прогнозувати ефективність використання тих чи інших методів, способів, прийомів навчання та діалогової взаємодії в залежності від успішності та потреб учнів, змісту навчальної інформації, цілей навчання та очікуваних результатів;
- передбачати майбутні результати своєї діяльності та навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Прогнозування у навчанні обдарованих має свої особливості. Воно, крім іншого, полягає у передбаченні факторів (чинників), необхідних для реалізації поставлених цілей та окреслених планів. Серед сукупності умов виокремлюємо зовнішні (наприклад, забезпеченість необхідними демонстраційними установками, лабораторними приладами, комп'ютерами, мультимедійними засобами, дидактичними матеріалами тощо) та внутрішні чинники (рівень досягнень учнів, рівень домагань, самооцінки, мотивації; очікувані результати у вигляді інтелектуальних надбань, особистих якостей, психічних властивостей, індивідуальних здібностей учнів).

Таким чином, проектування – це схематичне (модельне) представлення попередньої, підготовчої роботи у навчанні обдарованих дітей, ефективністю реалізації якого визначається «вектор» управління розвитком особистості учня, його якісні характеристики.

Етап організації передбачає виокремлення сукупності методів, форм, засобів, технологій навчання обдарованих учнів, а також методів та форм контролю, корекції та перевірки успішності засвоєних знань.

Серед множини методів, що використовуються в роботі з обдарованими учнями, виокремлюють методи із класифікації О.В.Хуторського [6] та В.Д.Шарко [7].

Можливими формами активізації пізнавальної діяльності учнів у групах є наступні [5]: «взаємообмін завданнями»;

«броунівський рух»; «змішані групи»; «діалог Рівіна»; «діалог Сократа»; «коло ідей»; «мозковий штурм»; «снігова куля»; «мікрофон»; навчальні ігри; дискусії; метод проектів; навчальна конференція.

Щодо засобів навчання, то завдяки комп'ютерним технологіям створюються умови якісно нових можливостей щодо організації роботи з обдарованими учнями. Вчитель має можливість використовувати комп'ютер як засіб навчання з метою:

- доступу учнів до джерел різноманітної інформації (пошукові системи Інтернету) та формування досвіду роботи з різноманітним інформаційним матеріалом (тексти, схеми, таблиці, рисунки тощо);
- проведення «розумового експерименту», моделювання явищ та об'єктів (імітаційно-моделюючі програми);
- об'єктивного моніторингу навчальних досягнень учнів (програми для контролю чи самоконтролю);
- застосування дидактичних ігор (навчально-ігрові програми), що забезпечують використання різних навчально-пізнавальних завдань (за змістом, формою представлення, складністю тощо);
- індивідуалізації та диференціації навчання, запровадження елементів самостійної роботи (програми навчально-демонстраційні, навчально-контролюючі, тренажери, віртуальні лабораторії) тощо;
- реалізації учнями методу проектів.

Необхідною умовою ефективного менеджменту у процесі навчання обдарованих учнів є дидактична взаємодія, а отже моделювання взаємодії – невід'ємна складова управлінської діяльності вчителя.

Моделювання – це процес компонування, побудови, схематизації, ідеального представлення процесу, явища, об'єкта; це ідеалізація та представлення суттєвих рис, характеристик, особливостей процесів, явищ, об'єктів, яке вбирає в себе суттєві ознаки реальних об'єктів. Отже моделювати дидактичну взаємодію означає описати її (взаємодію) на різних рівнях, у різних аспектах з метою представлення множини суттєвих, стійких і найбільш повторюваних зв'язків, що охоплені дидактичною взаємодією [3].

До найсуттєвіших складових через які зможемо розкрити сутність дидактичної взаємодії належать:

- дидактичний процес, який оптимально сприяє дидактичній взаємодії і в рамках якого вона протікає;
- педагогічне спілкування, що є основою взаємодії і визначає характер, стиль та рівні взаємодії; діловий мікроклімат, який створюється спілкуванням;
- форми (групова, між групова та особистісно-групова взаємодія) та засоби (дидактична гра, метод проектів та ін.) взаємодії;
- особистість учня як активного учасника дидактичної взаємодії;
- особистість вчителя, що проектує і відстежує, коректує і відстежує «справність» дії механізму зворотного зв'язку, обґрунтовує критерії оцінки якості взаємодії, є носієм творчих ідей і головним натхненником взаємодії дидактичного процесу.

Моделювання – це відтворення характеристик якогось об'єкта на іншому, спеціально створеному для вивчення. Моделлю дидактичної взаємодії є структура і зміст типових ситуацій взаємодії, або взаємовідносин між виокремленими компонентами.

Творча модель взаємодії здебільшого зустрічається у індивідуальній та груповій формах. Конкретно це проявляється у підготовці учнів до різного рівня олімпіад, творчих конкурсів, турнірів, до участі у щорічних конкурсах-звітах, що проходять в рамках Малої академії, у міжшкільних турнірах «Юних фізиків» тощо. Останнім часом набувають поширення такі творчі зібрання як «літні школи».

Участь у турнірах юних фізиків, у КВК дає можливість учням проявити свої артистичні здібності, талант ораторського мистецтва, красномовства, естетичні смаки та ін.

Творчість дає учням можливість проявити свої здібності, таланти, виявити глибину їх знань. Творчість учнів – це створення ними оригінального продукту, в процесі роботи над яким самостійно застосовуються засвоєні знання, вміння, навички, в тому числі здійснено їх перенесення, використано комбінування відомих способів діяльності, аналогію, яка раніше не використовувалась, відкрито новий нестандартний підхід до розв'язання задачі, виконання завдання.

Але як і яку трудність планувати, в якому напрямі активізувати психічні сили, як вести педагогічний процес (як управляти ним), щоб учень постійно перебував у стані напруженої думки, пошуку, розумового і морального вдосконалення – це надзвичайно важлива проблема, яка вимагає від педагога творчості й майстерності.

Діагностика ефективності творчої моделі взаємодії

уможливорює виокремлення наступних положень:

- 1) результативність моделі забезпечується наявністю у педагога творчих здібностей, прагнення до самоствердження у творчій діяльності та наявності в учнів здібностей, задатків, схильності до творчості, інтелектуальних можливостей і пізнавальних запитів;
- 2) керіваність моделі забезпечується сукупністю менеджерських здібностей, що реалізуються у здатності проектувати (здійснювати постановку цілей: загальних та індивідуально-диференційованих; планувати: розробляти плани і програми персонального розвитку; прогнозувати: очікувані результати та способи їх досягнення); організовувати (здійснювати добір методів, способів, форм, технологій навчання, необхідних засобів для створення умов для реалізації поставлених цілей, забезпечувати управління (і, краще тут вжити термін «супровід») та контроль за досягненням поставлених цілей, зворотний зв'язок), моделювати (вибір оптимального варіанту розвитку подій, найбільш ефективної за даних умов стратегії руху від етапу до етапу у досягненні цілей) та здійснювати діагностику результатів взаємодії;
- 3) відтвореність моделі забезпечується наявністю інваріантних складових у системі цілей, прогнозованих результатів, суб'єктів взаємодії, захоплених творчою діяльністю. Попри передбачуваність конкретних ситуацій взаємодії, не прогнозованість матеріальних результатів (наприклад форми моделей), невідтвореність умов, знання загальних закономірностей творчої діяльності та психології розвитку творчих здібностей у процесі взаємодії забезпечують можливість отримання результату;
- 4) діалогічність забезпечується спілкуванням, що за рівнем взаємодії характеризується як співтворчість;
- 5) включеність учнів у взаємодію забезпечується рухом у напрямі індивідуального розвитку та саморозвитку, що зовні проявляється у наявності реальних результатів: участь у предметних олімпіадах, здобуття призових місць, виготовлення та представлення до участі в конкурсах (фізико-технічного спрямування) результатів само пошуку (моделі, конструкції, пристрої, макети, схеми, пропозиції з раціоналізаторства, екологічні проекти тощо);
- 6) емоційність взаємодії забезпечується задоволенням, насамперед, гностичних потреб, можливістю проявитись у творчій діяльності, розвивати кмітливість, винахідливість, самостійність, ініціативність і, нарешті, самостійність у створення (творчого, тобто такого, що має принципово нове) продукту, можливість здійснювати пробу сил, а також зростанням самооцінки, самоповаги, набуванням досвіду нестандартного мислення тощо.

Діагностика ефективності дидактичної системи передбачає здійснення: діагностики дидактичного процесу (аналіз та самоаналіз уроку, як клітинки процесу); діагностики дидактичного середовища (аналіз внутрішніх і зовнішніх умов, що забезпечують ефективність функціонування і організації дидактичного середовища); діагностики ефективності дидактичної взаємодії (стилів і характеру, спрямованості та рівнів взаємодії) тощо.

Ефективність реалізації системи дидактичного менеджменту залежить від дотримання наступних умов:

1. Забезпеченість змісту навчання адекватними дидактичними засобами.
2. Визначеність кінцевих результатів у вигляді опису системи теоретичних знань, практичних умінь та наявність діагностичних засобів вимірювання результатів.
3. Володіння вчителем якостями педагога-менеджера, розвиток яких ґрунтується на професійно-фаховій майстерності та високого рівня управлінської культури.
4. Опорна самостійна робота учнів: розвиток саморефлексії, самооцінки, самоконтролю, самодіагностики, самотворення та самореалізації.
5. Врахування індивідуальних запитів, пріоритетних інтересів, домінуючих способів самовираження особистості учня, опора на діалогову взаємодію: не навчувати, не займатись тренінгом, а управляти розвитком, вести за собою, вказувати дорогу до знань.

Таким чином, під управлінням навчанням обдарованих учнів розуміємо цілеспрямований дидактичний вплив з метою розвитку його творчого потенціалу. Для ефективного управління нами обґрунтовано систему дидактичного менеджменту, що включає проектування, організацію та управління, моделювання взаємодії, діагностику.

Ефективність реалізації системи дидактичного менеджменту залежить від дотримання визначених вимог.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із проектуванням дидактичних технологій для навчання обдарованих учнів.

Література та джерела

1. Керестень І., Опачко М. Підготовка вчителя фізики до роботи з обдарованими учнями // Науковий вісник УжНУ. Серія «Соціальна робота. Педагогіка». – 2008. – Вип. 15. – С.85-87
2. Опачко М. Дидактичний менеджмент у методичній підготовці вчителя фізики: роль і місце // Науковий вісник УжНУ. Серія «Соціальна робота. Педагогіка». – 2008. – Вип. 14. – С. 117-120
3. Опачко М. Моделювання взаємодії у процесі вивчення фізики в школі // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Вип. XXIV. – Івано-Франківськ, 2008. – С.131-138
4. Опачко М.В., Пайда І.І. Проблема формування креативних здібностей у процесі навчання фізики // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – 2007. – №11. – С.88-90
5. Староста В.І., Керестень І.С. Методика застосування навчальних завдань та комп'ютерної техніки вчителем: Навчальний посібник / За ред. В.І.Старости. – Берегове, 2008. – 139с
6. Хуторской А.В. Дидактические основы эвристического обучения. – Автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., МПГУ, 1998. – 37с
7. Шарко В.Д. Сучасний урок фізики: технологічний аспект / Посібник для вчителів і студентів. – К.: ТОВ «Фірма «Есе», 2005. – 220с

В статтю обґрунтовується сутність управління учебно-познавальною діяльністю одарених дітей в процесі вивчення фізики. Раскрывается сущность системы дидактического менеджмента, направленного на развитие творческих способностей учеников. Сформулированы условия эффективности ее реализации.

The author of the article has grounded the essence of management of learning-cognitive activity of talented children in the process of physics learning. The essence of the system of didactic management, directed to the development of creative peculiarities of a pupil, has been disclosed. The conditions for its effective realization have been formulated.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ, ФОРМ ТА МЕТОДІВ ШКІЛЬНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Павлюк О.,
м.Луганськ

Проблема організації, форм та методів шкільної математичної освіти в Україні в другій половині ХХ століття пройшла тривалий час пошуків, розробок та вдосконалення. Зміни відбувалися відповідно до перетворень у завданнях та змісті шкільної математики.

Актуальність теми дослідження обумовлена пошуком нових форм та методів організації сучасної шкільної математичної освіти. Методи викладання математики в школі в Українській РСР у післявоєнний період вивчав у своїх працях О.М.Астряб. Історію становлення та розвитку форм і методів шкільної математичної освіти в Україні з 1917 – 1957 роки досліджував Б.М.Білий. Значний внесок у вивчення та розробку організаційних питань шкільної математичної освіти зробив М.В. Метельський. Однак, питання вивчення особливостей організації, форм і методів шкільної математичної освіти в Україні в другій половині ХХ століття та визначення чинників, що призводили до трансформації навчального процесу математики залишаються маловивченими.

Мета статті – визначити особливості організації, форм та методів шкільної математичної освіти в Україні в другій половині ХХ століття.

Проблема організації, форм та методів шкільної математичної освіти пройшла тривалий час пошуків, розробок та удосконалень. Поступово запроваджувалися різноманітні форми й методи навчання, зумовлені потребами суспільно-економічного розвитку країни та розвитком педагогічної науки. Нові умови життя й виробництва вимагали від учнів міцних знань та творчих підходів, самостійності у вирішенні проблем. Простежимо, як від десятиліття до десятиліття вирішенню цих завдань сприяли організація, форми та методи шкільної математичної освіти.

В 1954/55 навчальному році школи України розпочали перехід на нові програми з математики, які передбачали введення елементів політехнічного навчання. Для організації такого навчання потрібні були відповідні форми й методи. Однак чітко простежувалася лише новизна матеріалу. На початку 50-х років ХХ століття було введено актуальні для політехнічного навчання розділи «Стереометрія» та «Креслення». Учителі, не володіючи ще належними формами та методами зазначеного матеріалу, зіткнулися з проблемою викладання [7, с.52-55]. Міністерство освіти України створювало накази про видання методичної та допоміжної літератури, однак її було занадто мало [2, с.28-36].

Відсутність належної літератури для вчителів призвела до неефективної організації уроків. Недостатність і несистематичність проведення з учнями тренувальних вправ, особливо при повторенні, слугували часто причинами формалізму в навчанні [8, с.32-33].

До кінця 50-х років ХХ століття значна кількість учителів домоглася певних успіхів у шкільній математичній освіті: учні розпочали міцніше засвоювати навчальний матеріал, виконували завдання більш раціональними прийомами; учителі більше уваги приділяли розвитку логічного мислення.

При політехнічному навчанні на уроках математики важ-

ливе значення мали виробничі екскурсії. Хоча знову-таки, у методичній літературі питання екскурсій були не розроблені, однак у старших класах вони впроваджувалися. Головним призначенням екскурсій, вважав О.К.Артёмов, було зближення навчання математики із запитами виробництва, використання виробничого матеріалу при вивченні основ наук, розширення ролі технічного кругозору учнів. Автор статті «О производственных экскурсиях в VIII–X классах» розрізняв два види екскурсій: 1) загальнонавчальні (мали на меті познакомити учнів з роботою виробництва в цілому); 2) спеціальні (мали на меті збагачення та закріплення знань, отриманих учнями при вивченні певного розділу шкільного курсу математики) [1, с.37-39].

Цінність екскурсій полягала в тім, що вчитель та учні отримували багатий матеріал для складання арифметичних задач на місцевому матеріалі. Пошук матеріалу вимагав відповідних методів навчання.

Реформа 1958 року була покликана змінити не тільки навчальні плани й програми, вона передбачала реформування методів оволодіння знаннями. Однак часто в навчальному процесі математики методи носили лише формальний характер. Методи перевірки та обліку знань були найбільш контрольна робота, самостійна робота. Лише деякі вчителі використовували творчий потенціал.

У цілому протягом першого десятиліття другої половини ХХ століття різноманітність методів навчання була низькою. Журнали «Математика в школі», «Початкове навчання» намагалися сприяти озброєнню вчителів новизною. На сторінках зазначених журналів були статті з переліком форм навчання [10, с.14-18]. Але зазвичай це були формальні форми перевірки домашнього завдання, вивчення нового матеріалу та закріплення.

Скрутнішою була справа в зазначений період з кінофільмами. По-перше, майже зовсім не існувало методико-математичної літератури з питань кінофікації в навчанні математики; по-друге, були відсутні у фондах Українських кінотек самі кінофільми. Лише в московському фонді існували два математичних фільми «Образование поверхностей линиями» та «Тригонометрические функции» [6, с.1-4].

Таким чином, усі перетворення в галузі шкільної математичної освіти в 50-х роках ХХ століття відбувалися відповідно до завдань та змісту шкільної математичної освіти. Однак, значним недоліком в організації шкільної математичної освіти була проблема викладання уроків невідповідними вчителями, відсутність навчально-методичної літератури, кінофільмів.

Характерною рисою й особливістю 60-х років є здійснення тісного поєднання теоретичного та практичного навчання. Міністерство освіти УРСР значно сприяло активізації навчального процесу. За його наказами цехом студії Укрфільмохроніка в 1963 році було виготовлено два перших діафільми з математики «Парабола в природі і техніці» та «Математика и жизнь» [5, с.80]. До 1967 року

їх кількість значно збільшилася. Однак, учителі математики наштовхувалися на проблему відсутності математичних кабінетів, а в них і технічних засобів навчання.

Негативні наслідки політехнічного навчання активно чергувалися із заходами, спрямованими на вдосконалення навчально-виховної роботи з математики. З прийняттям постанови від 10 листопада 1966 року «Про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи» значна увага приділялася вдосконаленню форм та методів навчання.

Поліпшувалася організація методичної роботи вчителя, яка визначала значною мірою якість шкільної математичної освіти. У 1968 році була надрукована книга «Методика преподавания арифметики». Її автори – Я.Ф.Чекмарев та В.Т.Снігирев – своєю працею намагалися допомогти вчителям. Для різноманітності й збагачення педагогічного процесу дослідники пропонували: методи навчання арифметики в початковій школі, наочні посібники з математики, організацію та викладання математики, а також облік успішності з математики. У посібнику науковці розкривали зміст деяких методів навчання та форм їх використання: метод усного викладу, метод роботи над підручником та задачником, метод арифметичних вправ, метод письмових графічних робіт. Значна увага була відведена самостійній роботі учнів та домашнім завданням і формам їх перевірки [12].

Науково-технічна революція ставила перед школою нові завдання: навчити всіх, не збільшуючи часу навчання. Основою для рішення таких проблем були найновіші наукові досягнення методики викладання математики, а також дидактики та психології. Одним з основних компонентів науково-технічного прогресу виступала електронно-обчислювальна техніка, яка проникала в усі сфери суспільного життя й ставала найбільшою галуззю промисловості. З метою визначення можливостей та шляхів ознайомлення учнів з мікроелектронною обчислювальною технікою на уроках математики та інших суміжних дисциплін кафедрою математики та методики викладання математики Київського державного педагогічного інституту ім. О.М.Горького було проведено експеримент у двох школах м. Києва. Підсумки свідчили, що введення мікрокалькулятора типу «Електроніка БЗ-14М» у навчання математики цілком можливе вже з IV класу; це здійснює позитивний вплив на вивчення програмного матеріалу, викликає зацікавленість в учнів, розвиває їхню творчу ініціативу й здібності [4, с.35-38].

Реформа школи 1984 року висувала на порядок денний упровадження нових методів навчання, їх удосконалення та активність. Провідною тенденцією другої половини 80-х років XX століття, притаманною науково-технічному прогресу, була праця творчого характеру. Так, цікаву форму активізації уваги учнів пропонувала Т.М. Хмара. Дослідниця в методичному посібнику «Обучение учащихся математическому языку» розкривала прийом, який міг бути використаний на різних етапах уроку. Він полягав у такому: «Там, де є класні дошки, у яких дві секції з чотирьох обертаються на 180 градусів, два учні можуть виконувати завдання з іншого боку дошки. Потім рухомі частини дошки розвертаються, завдання перевіряються під керівництвом учителя й стають зразком для самоконтролю» [11]. Цей прийом, на переконання автора, мав бути корисним на різних етапах уроку, розвивав самостійність учнів.

Різноманітність форм і методів з кожним роком надавала вчителю все більшого права вибору. Але на сторінках психолого-педагогічної літератури траплялися як позитивні так і негативні відгуки на засоби організації навчального процесу. Серйозні недоліки спостерігалися в організації та здійсненні роботи з використання навчальних кінофільмів. Після перевірки на виконання наказу міністерства освіти Української РСР, стану використання навчальних кінофільмів у школах м.Києва, Закарпатської, Київської, Одеської,

Сумської, Житомирської, Черкаської та інших областей було встановлено: чимало шкіл неповністю використовували фонди міських фільмотек; мало уваги приділялося вивченню передового педагогічного досвіду; ефективного використання навчального кіно; не приділялася належна увага зміцненню матеріальної бази фільмотек; недостатня увага приділялася технічному всеобучу педагогічних кадрів [9, с.26-29].

Незважаючи на недоліки в організації шкільної математичної освіти кінця 80-х років, можна констатувати, що форми й методи все більше відрізнялися своєю нестандартністю. Реформа 90-х років внесла свої корективи у весь процес шкільної математичної освіти, змінила філософію навчання, яка полягала в гуманітаризації шкільної математики. Питання гуманітаризації шкільної математичної освіти розглядалися з точки зору як уточнення цілей математичної освіти, так і шляхів удосконалення методів навчання математики. Подальший прогрес зазначеної галузі визначався тим, наскільки гармонійно були враховані обидві сторони. Однією з важливих методичних вимог до сучасного уроку була індивідуалізація навчання за допомогою диференційованого підходу до нього. Це давало можливість забезпечити на високому методичному рівні опанування нового матеріалу, закріплення чи повторення. На початковому етапі диференційоване навчання викликало деякі труднощі в плані організації. За природними здібностями, рівнем сприйняття, темпом роботи, а головне за специфікою діяльності учні дуже відрізнялися один від одного. Державний освітній стандарт дозволив виділити в змісті шкільної математичної освіти і в результатах навчальної діяльності три рівні: базовий, варіативний, творчий. Відповідно до них учні розподілялися на три групи: перша група націлена на засвоєння обов'язкового змісту, друга повинна була оволодіти математичним курсом на варіативному рівні; а третя – на творчому. За такою схемою в останнє десятиліття XX століття працювали далеко ще не всі школи України, але експерименти проводилися [3, с.40-45].

З'являлися нові форми та методи оцінювання: рівневі заліки, залікові уроки, контрольні тести-аналізи, різномірневі тести. В останні роки XX століття в практику шкільної математичної освіти впроваджувалися бінарні методи навчання, методичні прийоми розвивального навчання, методи концентрованого навчання.

Аналіз нормативних документів психолого-педагогічної, методичної літератури показує, що від десятиріччя до десятиріччя другої половини XX століття організація, форми та методи удосконалювалися. Формалізм 50-х років, пов'язаний з викладанням уроків невідготовленими вчителями, з відсутністю навчально-методичної літератури, кінофільмів, що панував до 80-х років, період у творчий процес навчання математики. Кількісні темпи росту нових форм та методів 90-х років були такими значними, що їх неможливо всі опрацювати. Завдяки науково-технічній революції зростала кількість засобів навчальної діяльності. Навчання шкільної математичної освіти кінця XX століття було вже зовсім не традиційним і орієнтувалося перш за все на особистість учня.

Таким чином, упродовж другої половини XX століття виокремлювалися, удосконалювалися та впроваджувалися в практику найбільш ефективні форми та методи шкільної математичної освіти. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що розроблені українськими вчителями, методистами методи та форми організації шкільної математичної освіти в Україні в другій половині XX століття становлять безперечний інтерес для сьогодення.

Перспективи цього дослідження ми пов'язуємо з подальшим більш детальним вивченням організаційних та методологічних принципів розвитку шкільної математичної освіти в Україні в другій половині XX століття.

Література та джерела

1. Артемов А.К. О производственных экскурсиях в VIII – X классах / А.К.Артемов // Математика в shk. – 1956. – № 5. – С.37-39
2. Барсуков А.Н. Исторический элемент в курсе математики V – VII классов / А.Н.Барсуков // Математика в shk. – 1956. – № 1. – С.28-36
3. Винник В.М. Технология работы в разноуровневых группах / Винник В.М., И.В.Ромашко // Математика в shk. – 1996. – № 4. – С.40-45
4. Кухарь А.В. Микроэлектронная вычислительная техника приходит в школу / А.В.Кухарь, Г.Г.Науменко, Е.Ф.Савин, З.И.Слепкань, Н.И.Шкиль // Математика в shk. – 1980. – № 1. – С.35-38
5. Михалевский А.В. Первые математические диафильмы на Украине / А.В.Михалевский // Математика в shk. – 1963. – № 6. – С.80
6. Нагибин Ф.Ф. О кинофикации курса математики средней школы / Ф.Ф.Нагибин // Математика в shk. – 1952. – № 3. – С.1-4
7. Песков Т.А. Об изучении функций в средней школе / Т.А.Песков // Математика в shk. – 1951. – № 5. – С.52-55
8. Про заходи по забезпеченню видання підручників у 1955 році. 1955 р. Ф.Р-1067, оп.4, спр.544, арк.32-33
9. Про серйозні недоліки у використанні навчальних кінофільмів у школах Української РСР // 36. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1984. – №8. – С.26-29
10. Пивоваров Г.Н. Формы учета знаний учащихся по математике / Г.Н.Пивоваров // Математика в shk. – 1957. – № 6. – С.14-18
11. Хмара Т.Н. Обучение учащихся математическому языку: Метод. пособие / Т.Н.Хмара – К.: Рад. shk., 1985. – 95с
12. Чекмарев Я.Ф. Методика преподавания арифметики: пособие для педучилищ / Я.Ф.Чекмарев, В.Т.Снигирев. – Изд. 14-е, доп. – М.: Просвещение, 1968. – 357с

В статье раскрыты особенности организации, форм и методов школьного математического образования в Украине во

второй половине XX века и определенно факторы, которые приводили к трансформации учебного процесса математики в школе.

The author of the article has considered the peculiarities of organization, forms and methods of mathematical school education in Ukraine in the period of the second half of the XXth century, as well as factors, which forced the transformation of mathematical educational process in schools.

ПРОБЛЕМА МЕТОДІВ У ЗМІСТІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Повідайчик О.,
м. Ужгород

Сучасне людство вступило на новий етап свого розвитку – формування інформаційного суспільства, в якому інформація та інформаційні процеси є визначальним складовими життєдіяльності соціуму. Розвиток глобального процесу інформатизації суспільства передбачає формування не тільки нового інформаційного середовища людини, а й нового, інформаційного способу життя та професійної діяльності.

Інформаційна культура (ІК) особистості як складова загальної культури та цілісна готовність до життя в інформаційному суспільстві має специфічну, інтегровану природу і виступає як ключова компетентність людини в нових інформаційних умовах.

Формування інформаційної культури особистості – складний і багатоступеневий процес, що відбувається протягом усього життя людини. Провідну роль у цьому процесі відіграє професійна підготовка майбутнього фахівця.

Результати аналізу наукових праць вчених Г. Вишинської, М. Жалдака, К. Коліна, В. Самохвалової, Ю. Триуса з проблеми формування інформаційної культури майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах дали можливість представити процес формування інформаційної культури майбутнього соціального працівника у вигляді системи.

В основу системи покладено специфічні принципи підготовки: проблемності, доцільності застосування інформаційних технологій, професійної спрямованості, ускладнення професійних функцій, варіативності та модульності тощо. Обґрунтовано, що методи проєктів, комп'ютерного моделювання, використання інформаційних ресурсів сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів щодо застосування сучасних інформаційних та комунікаційних технологій (СІКТ) у майбутній професійній діяльності; підтверджено, що такі форми навчання, як лекція, лабораторне заняття, самостійна та індивідуальна робота студентів є провідними в процесі здобуття необхідних знань, умінь і навичок; для здійснення процесу формування ІК майбутнього соціального працівника поряд із СІКТ застосовуються традиційні технічні засоби. Зміст формування ІК майбутнього соціального працівника реалізується під час вивчення фахових та загальних дисциплін і спрямований на засвоєння складників ІК, забезпечення синтезу теоретичних і практичних умінь та навичок.

Система формування інформаційної культури соціального працівника базується на навчанні в діяльності, самонавчанні, визначених вимогах до знань, умінь і навичок студентів, особистісно-значущих якостей майбутніх фахівців і реалізується в процесі вивчення таких навчальних курсів: фахових («Основи інформатики і обчислювальної техніки», «Соціальна інформатика») та загальних («Вища математика. Основи теорії ймовірностей», «Методологія та методи соціологічних досліджень», «Математико-статистичні методи аналізу даних соціологічних досліджень», «Соціоінженерна діяльність і соціальне прогнозування»). Дана система формування ІК майбутніх соціальних працівників передбачає створення певних організаційно-педагогічних умов: відповідного інформаційного середовища; забезпечення професійної спрямованості дисциплін; розробку та використання модульних програм дисциплін; забезпечення взаємозв'язку між фаховими та загальними дисциплінами.

Детальніше розглянемо методи формування ІК майбутніх соціальних працівників.

У процесі вивчення фахових дисциплін основними дидактичними методами є дослідницький та евристичний. Оскільки інформаційно-рецептивний і репродуктивний методи забезпечують засвоєння готових знань, то вони знаходять лише часткове застосування в навчанні. Наприклад, при вивченні дисциплін «Математико-статистичні методи аналізу даних соціологічних досліджень» основна увага приділяється методам, які сприяють творчій діяльності учнів при засвоєнні навчального матеріалу, тобто до попередніх

– дослідницького та евристичного методів додається метод проблемного навчання.

Евристичний метод заснований на вмінні аналізувати задачу, проєктувати план і етапи розв'язання проблеми, формулювати гіпотезу, синтезувати різноманітні напрямки пошуку, перевіряти розв'язки і т.д. Дослідницький метод, який включає в себе спостереження та вивчення фактів і явищ, виявлення проблем, які підлягають дослідженню, висунення гіпотез, побудову плану дослідження, формулювання рішення і практичні висновки, передбачає готовність студента до цілісного вирішення завдання і самостійного проходження необхідних етапів. Цей метод застосовується і на молодших курсах навчання при спільному з викладачем виборі та обговоренні тем рефератів, написання яких є обов'язковим. При цьому реферат не просто здається викладачу для перевірки, а захищається перед іншими студентами, але не в звичайній формі усної доповіді, а з використанням демонстративних можливостей комп'ютерної техніки, технології мультимедіа. Тим самим на основі вже наявних знань і вмінь у галузі інформатики студент залучається до творчої діяльності як під час засвоєння нової інформації, так і в способах її подання іншим.

Прививченні програмного забезпечення та інформаційних технологій, які застосовуються в професійній діяльності соціального працівника, навчання будується на проблемних методах. Проблемні методи навчання передбачають уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити узагальнення, вміти аргументувати судження, доводити істинність або хибність окремих положень, критичність мислення і сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів.

Створення перед студентом проблемної ситуації є незаперечним фактом його залучення до акту творчості. Проте, ставлячи майбутнього соціального працівника в проблемну ситуацію, ми тим не менше доволі однозначно самі визначаємо мету та предмет пошуку, прямим або непрямым шляхом керуємо діяльністю студентів, намагаючись отримати заздалегідь бажаний кінцевий результат.

Студенту під час роботи за комп'ютером, однак, часто самому доводиться знаходити способи розв'язання тих чи інших проблем. Тому ми приєднуємося до думки дослідників, які вважають, що в процесі навчання необхідно не тільки розвивати у майбутніх соціальних працівників уміння та навички, які сприяють успішному виходу із проблемних ситуацій, але й виробляти у них уміння «бачити проблему». Не менш важливо навчити студента спрямовувати свою мисленнєву діяльність на реалізацію поставленої проблеми.

У процесі дослідження було визначено, що педагогічні цілі формування у студентів самостійного бачення проблеми та спрямування мисленнєвої діяльності на її вирішення найбільш ефективно реалізується тоді, коли стимулюється захоплення студентів розв'язанням проблем та комп'ютерних завдань, які мають творчий характер та практичне значення в майбутній професійній діяльності. У нашому педагогічному дослідженні ми дотримуємось точки зору Н. Посталюк, яка в якості вихідного дидактичного відношення виділила відношення між завданням, що вивчається, та навчально-пізнавальним завданням як структурною одиницею змісту навчання [1].

У вирішенні будь-якого навчально-пізнавального завдання беруть участь три типи інформації – специфічна (умови завдання, поставлені явно або імпліцитно), логічна (загальнологічні прийоми та правила перетворення умов) та евристична (евристики, які керують процесом рішення).

Навчально-пізнавальне завдання являє собою модель проблемної ситуації, з якої (якщо вона усвідомлена) і починається мислення. Будь-яке навчально-пізнавальне завдання проєктує визначене зрушення в інтелектуальному та загальному розвитку студентів.

На особливу роль завдань у формуванні творчої мисленнєвої діяльності та самостійності вказують І. Лернер

[2], Р. Нізамов [3] та ін. І. Лернер констатує: «Для того, щоб навчити людину творчій діяльності, немає іншого шляху, крім практичного вирішення нею завдань» [2, с.415]. У той же час вирішення творчих завдань створює могутній стимул для становлення індивідуальної саморегуляції засвоєної діяльності, забезпечує на кожному новому етапі діяльності високий рівень мотивації [3].

Виходячи з розуміння проблематизації змісту навчання як процесу побудови цілісної системи навчально-пізнавальних завдань, ми в якості базового процесу для залучення комп'ютерних засобів навчання розглядаємо процес вирішення завдань та проблем. Успішність вирішення завдань та проблем, а також процесів моделювання цих процедур залежить від набуття здібностей до схематизації, узагальнення, конкретизації, абстрагування, які складають основу інтелектуальної техніки.

Провідним методом у процесі формування ІК соціальних працівників є метод проектів. Цей метод передбачає таку організацію навчання, за якої учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів, а також забезпечує організацію дослідницької, творчої, прикладної, практичної, самостійної діяльності, використовуючи при цьому інші відомі методи та форми самостійної пізнавальної та практичної, творчої діяльності. Як зазначає Є. Полат, однією з позитивних якостей такого методу є можливість суміщення як групового, так і індивідуального навчання. Передбачаючи навчання в групах, метод проектів завжди орієнтований на самостійну роботу кожного студента і надає йому можливість проявити самостійність [4].

У процесі формування ІК соціальних працівників метод проектів, наприклад, застосовується при визначенні ролі та місця СІКТ у майбутній професійній діяльності. У цьому разі робота має пошуковий, дослідницький характер і полягає в усвідомленні та розв'язанні визначеної проблеми. Кожен студент виконує завдання, яке доручає йому група. Процес вирішення завдання здійснюється у формі співробітництва учасників проекту і викладача та наближається до дослідницької діяльності. Про результати роботи студенти доповідають на лекційно-конференціях. Колективне обговорення складних питань у ситуації співробітництва, діалогові форми роботи, висловлення власної думки сприяє підвищенню активності студента, розвитку логічного мислення, вчить студентів критично оцінювати матеріал і свідомо засвоювати знання. Так, В. Ляудіс називає навчальну ситуацію співробітництва спільною продуктивною діяльністю і відводить їй центральне місце в активізації процесів мислення. Спільна продуктивна діяльність є головною умовою успішності навчальної діяльності і слугує «одиницею аналізу становлення особистості» у процесі навчання [5].

Всі вищеперераховані особливості методу дозволяють зробити висновок, що у процесі формування ІК соціальних працівників організація навчально-пізнавальної діяльності з використанням методу проектів дає можливість розвивати пізнавальні вміння й навички, вміння орієнтуватися в сучасному інформаційному середовищі, здійснювати пошук інформації; сприяє формуванню комунікативних здібностей майбутніх фахівців, культури спілкування; спрямована на розвиток особистісних якостей студентів, таких, як відповідальність, вміння працювати в колективі; сприяє додатковій мотивації за рахунок позитивного ефекту, що викликає результат власної праці.

Метод проектів обраний нами як провідний у процесі формування ІК соціальних працівників не випадково, оскільки підвищення ефективності результативності самостійної роботи досягається на основі інтеграції методу проектів і засобами СІКТ [4], що передбачає максимальну активізацію пізнавальної діяльності студентів. Використання інформаційних та комунікаційних технологій дозволяє організувати спільну дослідницьку діяльність: взаємні консультації, обмін інформацією, допомогу одне одному та ін.

Література та джерела

1. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности. Педагогический аспект. Изд-во Казанского у-та, 1989. – 204с
2. Лернер А.Я. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей // Научное творчество. – М.: Наука, 1969. – С.415
3. Нізамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1975. – 302с
4. Полат Е.С. Новые педагогические технологии: Пособие для учителей / Е.С. Полат. – М, 1997. – С.25
5. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 240с
6. Чванова М.С. Методологические и теоретические основы информатизации системы непрерывной подготовки специалистов: Дис. докт. пед. наук: 13.00.08. – М., 1999. – 365с
7. Денисова А.Л. Информационный бизнес в системе рыночных отношений // Качество информационных услуг: Сб. науч. тр. по материалам науч.- практич. семинара, Тамбов. – 2001. – С.44-54

Статья рассматривает вопросы выявления особенностей формирования информационной культуры будущего социального работника. Установлено, что этот процесс будет эффективным в условиях реализации системы формирования информационной культуры будущего специалиста. Особое внимание уделено в статье изучению специфических методов обучения, которые обеспечивают успех формирования ИК социальных работников.

Таким чином, вибір цього методу для організації навчально-пізнавальної діяльності в процесі формування ІК майбутніх соціальних працівників обумовлений його базуванням на самостійній роботі, здатності реалізації з використанням СІКТ, комплексним характером, тобто застосуванням у процесі виконання проектів інших методів і технологій, особисто-орієнтованою технологією навчання, спрямованістю, перш за все, на формування у студентів уміння адаптуватися до сучасного інформаційного середовища.

У процесі виконання студентами пошукової роботи доцільно застосовувати метод використання інформаційних ресурсів. Група студентів поділяється на підгрупи в кількості 5-6 осіб. Кожна підгрупа обирає тему дослідження. Робота, що виконується студентами для підготовки доповідей, має пошуковий, дослідницький характер. Група працює з мережевими базами даних, що передбачає пошук, обробку, аналіз і відбір необхідної інформації. Кожен член групи виконує завдання, доручене колективом, при цьому складні питання обговорюються і вирішуються спільно з групою.

У нашому дослідженні цей метод застосовувався, наприклад, для підготовки студентських доповідей на тему: «Застосування інформаційних та комунікаційних технологій: 1) у процесі обробки даних, отриманих у результаті соціологічного дослідження; 2) для прогнозування соціальних явищ; 3) в управлінні соціальною роботою; 4) у роботі з дітьми з обмеженими можливостями та ін. Для підготовки доповідей студенти використовують такі джерела інформації: мережу Інтернет, журнальні статті, інформацію, здобуту під час проходження практики. Викладач повідомляє студентам мету роботи, видає завдання, пропонує перелік електронних адрес для пошуку інформації в Інтернеті. Основну частину завдань студенти виконують під час самостійної роботи.

Спираючись на дослідження [6], [7], ми вважаємо за доцільне застосування у процесі формування ІК соціального працівника методу комп'ютерного моделювання. Головною перевагою цього методу є набуття сильної мотивації студентів за рахунок можливості моделювання професійної діяльності соціального працівника. До головних переваг методу комп'ютерного моделювання можна віднести відносну свободу студентів, можливість сміливо висувати гіпотезу і, базуючись на здобутих знаннях, найбільш повно реалізувати свої пізнавальні потреби.

Досвід нашої практичної роботи засвідчує, що основними якостями методу комп'ютерного моделювання в процесі формування ІК майбутнього соціального працівника є:

- об'єднання теоретичних і практичних знань студентів в умовах створення професійного середовища, якому притаманні азарт і захопленість, що слугує дидактичною умовою і підвищує пізнавальний інтерес студентів, їх творчу активність і, відповідно, процес засвоєння матеріалу;
- закріплення знань, отриманих у процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін, що обмежено часовими рамками;
- розвиток практичних професійних навичок.

Таким чином, у процесі формування інформаційної культури майбутнього соціального працівника застосовуються як традиційні методи навчання, так і специфічні. На основі даних практичного дослідження ми зробили висновок, що основними методами формування ІК майбутніх фахівців є метод проблемного навчання, проектів, використання інформаційних ресурсів та комп'ютерного моделювання.

Однак цим дослідженням не вичерпується повне розв'язання проблеми формування інформаційної культури соціального працівника. Під час дослідження виявлені нові аспекти, які потребують подальшого вивчення, а саме: визначення співвідношення процесів розвитку особистості та формування її інформаційної культури, а також поглиблене вивчення окремих компонентів системи формування інформаційної культури соціального працівника.

The author of the article has considered the issues of defining of peculiarities of informational culture formation of future social workers. It has been defined, that this process will be effective in conditions of realization of the system of formation of informational culture of a future specialist. Much attention has been paid to the studying of specific methods of teaching, which provide the success of formation of informational culture of social workers.

ПРОГРАМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІМЕЧЧИНИ

Поліщук В., Пришляк О.,
м. Тернопіль

У Німеччині сформувалася триступенева система вищої соціально-педагогічної освіти: бакалаврат, магістратура і докторантура. Професійну підготовку соціальних педагогів здійснюють такі типи вищих навчальних закладів: вищі фахові школи (ВФШ), університети та фахові академії. У Німеччині підготовку соціальних педагогів здійснюють 63 ВФШ, 29 університетів, 5 фахових академії, більшість з яких є державними акредитованими вищими навчальними закладами.

Переважає більшість магістерських програм із соціальної педагогіки у Німеччині функціонують в акредитованих університетах та в окремих вищих фахових школах, приєднаних до університетів, або у школах з багатими традиціями.

Спільним для всіх магістерських програм є здобуття студентами ґрунтовних наукових професійних знань, вмінь та навичок, які базуються на теоретичному поглибленні знань, здобутих під час навчання у бакалавраті, та подальшому розвитку професійних умінь [1].

Програми професійної підготовки магістрів у Німеччині характеризуються такими особливостями: 1) широкий спектр професійних спеціальностей соціально-педагогічного спрямування; 2) спрямування навчального процесу на здобуття рефлексивних компетенцій як у сфері професійної діяльності, так і у здійсненні наукових досліджень; 3) поглиблене вивчення обраної спеціалізації під час дослідно-практичних семінарів та виконання магістерської роботи [3, с. 22-33].

Згідно з даними федерального Міністерства освіти та досліджень, переважна більшість акредитованих програм магістратури із соціальної педагогіки у Німеччині передбачають підготовку магістрантів за дворічним навчальним курсом на стаціонарній формі навчання. Після успішного завершення магістратури випускники отримують освітньо-кваліфікаційний рівень «Магістра мистецтв» (M.A. – Master of Arts), рідше «Магістра соціальної роботи» (M.S.W. – Master of Social Work) та «Магістра наук» (M.Sc. – Master of Science) [4].

Аналіз досвіду професійної підготовки магістрів соціальної педагогіки в Інституті соціальної та організаційної педагогіки в університеті Гільдесгайм, землі Нижня Саксонія (Institut für Sozial- und Organisationspädagogik, Universität Hildesheim, Niedersachsen) свідчить, що програми підготовки дипломованих соціальних педагогів запроваджені в цьому університеті з 1982 року. Програма професійної підготовки магістрів передбачає інтеграцію соціально-педагогічної теорії, науково-дослідної діяльності і практичної підготовки. Належна практична підготовка, що триває шість місяців, трактується як необхідна умова успішної роботи майбутніх фахівців у різних сферах соціально-педагогічної діяльності і продовження навчання у докторантурі, де практична діяльність є бажаною передумовою.

Необхідною умовою зарахування претендента на навчання у магістратуру є наявність ступеня бакалавра із високими оцінками за спорідненою програмою професійної підготовки та досвіду практичної роботи (від двох до чотирьох років). Питання спорідненості програм визначає комісія з допуску [8].

Університет Гільдесгайм пропонує програму підготовки магістрів із спеціальності «Організаційна та соціально-педагогічна діяльність у системі соціальних служб». Мета професійної підготовки полягає у формуванні якостей організатора-керівника, умінні передбачати розвиток системи соціально-педагогічних послуг у Німеччині, Європейському просторі і транснаціональних соціальних установах.

Перед початком навчання магістранти складають індивідуальний навчальний план. Секретаріат інституту у консультативному порядку надає магістрантам інформацію про організацію навчального процесу, практичної підготовки, програми навчальних дисциплін, форми проведення занять тощо. На увагу заслуговує той факт, що у мережі Інтернет університету діє консультативний центр, працівники якого

надають консультації та відповідають на запитання студентів [13].

Тривалість професійної підготовки магістрантів у даному навчальному закладі становить два роки. Вони вивчають методику організаційної та соціально-педагогічної діяльності у системі соціальних служб, теорію та практику проведення наукових досліджень та проходять піврічну організаційну практику. Протягом двох семестрів магістранти зобов'язані відвідувати аудиторні навчальні заняття, самостійно опрацювати навчальний матеріал, здавати модулі, знайти керівника практики та підписати угоду з установою для її проходження. Протягом третього семестру вони проходять практику; у четвертому – пишуть магістерську роботу.

Навчальний план підготовки магістрів в Інституті соціальної та організаційної педагогіки університету Гільдесгайм передбачає чергування аудиторних навчальних годин та самостійної роботи студентів. Аудиторні навчальні години називаються фазами присутності; це – семінари, лекції та проекти із обов'язковим відвідуванням. Час їх проведення чітко визначено і доведено до відома магістрантів. На початку кожного семестру проводяться вступні семінари, на яких магістрантів ознайомлюють із структурою, логікою і змістом навчального процесу в даному семестрі [7].

Самостійна робота займає важливу роль у цілісній системі професійної підготовки магістрантів; особливо якщо врахувати той факт, що вони не кожного тижня відвідують аудиторні заняття, але мають регулярно здавати модулі. Самостійна робота є важливим етапом попереднього вивчення предметів, підготовки запитань до окремих тем та їх аналізу під час присутності на заняттях.

У даному університеті широко використовується онлайн-зв'язок. Це дозволяє магістрантам швидко та якісно зв'язатися із потрібним викладачем у будь-який час дня та з будь-якого місця. Викладач у електронному режимі консультує щодо вивчення відповідної навчальної дисципліни, фахової літератури, дає домашні завдання та оцінює. Окрім того, кожна група магістрантів має налагоджене Інтернет-спілкування, з допомогою якого у визначені години проводиться спільне обговорення проблем, тем навчальних дисциплін та спільна робота при розробці проектів.

Тижневе навантаження, згідно з навчальними розпорядженнями, становить 15 годин. Упродовж навчання в магістратурі вони мають скласти 12 модулів, 8 з них – протягом першого навчального року [9].

Модульне навчання передбачає вивчення обов'язкових та обов'язкових за вибором модулів елементів в рамках задачі того чи іншого модуля. Магістранти можуть поглиблено вивчати зміст модулів через залучення міждисциплінарних аспектів (гендерні дослідження, міжкультурна педагогіка). Вони також мають можливість вивчати обов'язкові предмети за вибором в іншому навчальному закладі або заочно за індивідуальним навчальним планом.

Зацікавлення викликає аналіз організації практики магістрантів. Перед початком проходження практики магістрант зобов'язаний відвідати семінарські заняття, обрати тьютора (керівника практики) та укласти угоду з установою для її проходження. Семінарські заняття з підготовки магістрантів до практики (DasPraktikumsvorbereitungseminar) проводяться один раз на рік у літньому семестрі і тривають один тиждень. Вони включають такі теми: «Професійна практична підготовка», «Стратегія вирішення організаційних та інституційних проблем», «Професійна компетенція», «Соціальна компетенція», «Комунікативна компетенція» та «Методична компетенція». План проходження практики магістрант погоджує з тьютором та викладачем інституту, що керує практикою. Підзвітним магістрант є перед викладачем-методистом (Mentor/Mentorin), до якого він прикріплений. Протягом практики магістрант зобов'язаний вести протокол спостережень (Beobachtungsprotokolle) та щоденник практики (Praktikumstagebuch), що оцінюються викладачем-методистом.

Щосеместрово (останній тиждень січня або червня

відповідно у зимовий чи літній семестри) в інституті проводиться «День практики» («Praxisstag»), на який запрошуються викладачі, магістранти, фахівці соціально-педагогічної сфери, науковці, громадські діячі, політики та викладачі з інших вищих навчальних закладів. На цій зустрічі обговорюються проблемні питання і визначаються способи їх вирішення.

Університет Гільдесгайм співпрацює із багатьма установами, що беруть магістрантів на практику і частково підтримують матеріально тих, кого у майбутньому планують запросити на роботу [10].

Заслугує на увагу той факт, що з метою проведення практики на належному науковому, практичному і методичному рівнях, інститутом розроблені вимоги до закладів й установ, які приймають магістрантів на практику. Активна міжнародна співпраця даного університету дозволяє магістрантам проходити практику в рамках програм обміну та участі у міжнародних проєктах. Так, університет має угоди про співпрацю і обмін студентами з такими навчальними закладами як університетом Лоуборо (Велика Британія), католицьким університетом Майленд, Техаським університетом (США), університетом Ля Салієнса (Франція), а також рядом університетів Австрії та Італії. Магістранти мають можливість проходити практику, працюючи у проєктах Європейського Союзу. Підсумком практики є наукова робота (Wissenschaftliche Arbeit), в якій магістрант на основі знань і здобутого досвіду, опрацьовує певну проблему. Наукова робота виконується під керівництвом тьютора, має обсяг 35 сторінок та оцінюється спільно із викладачем-методистом.

Логічним завершенням підготовки магістрантів є виконання магістерської роботи. Необхідною передумовою допуску до її виконання є наявність 80-и кредитів, успішна здача модуля «Проведення наукового дослідження у сфері організаційної чи соціальної педагогіки», відвідування колоквиуму, що проводиться керівником магістерської роботи. Після її завершення проводиться підсумковий колоквиум, на якому магістранти представляють результати своєї роботи, відповідають на зауваження у письмових рецензіях, беруть участь у дискусіях, що стосуються досліджуваної проблеми.

Вважаємо за доцільне охарактеризувати шкалу оцінювання навчальних досягнень магістрантів за Європейською кредитно-трансферною системою ECTS в університеті Гільдесгайм, оскільки ця система впроваджується у вищих навчальних закладах України. Результати навчальних досягнень магістрантів оцінюються за п'ятибальною шкалою, де одиниця є найвищим позитивним балом, четвірка – найнижчим, а п'ятірка – незадовільною оцінкою. Система оцінювання за ECTS передбачає: від 1,0 до 1,5 бала «Відмінно» – А рівень; від 1,6 до 2,0 балів «Дуже добре» – В рівень; від 2,1 до 3,0 балів «Добре» – С рівень; від 3,1 до 3,5 балів «Задовільно» – D рівень; від 3,6 до 4,0 балів «Достатньо» – E рівень; та від 4,1 до 5,0 балів «Не здано» – FX/F рівень. Позитивними є бали від А до E ECTS рівнів [5].

Кожний модуль оцінюється екзаменом. Модульний екзамен може складатися з кількох екзаменів зі складових модульних елементів, що стосуються змісту однієї чи кількох навчальних дисциплін. Кредити, передбачені за модуль, виставляються лише за умови успішної здачі всього модуля, тобто – всіх екзаменів. Якщо з фахової точки зору є доцільним, то екзамен з одного з того ж модуля чи його елемента може складатись у різних формах: підсумкової контрольної роботи, усного екзамену, домашньої роботи, реферату. У підсумковій контрольній роботі магістрант має довести, що він протягом відведеного часу з допомогою дозволених допоміжних засобів може за результатами вивчення модуля знайти способи розв'язання певної проблеми. Тривалість написання підсумкової контрольної роботи визначають екзаменатори (вона може тривати від 60 до 240 хвилин). Усний іспит, як правило, триває для кожного магістранта від 20 до 60 хвилин. Екзамен може мати і груповий характер (з максимальною кількістю чотири особи) за умови, що знання кожного підлягають окремій об'єктивній оцінці. Іспити складаються німецькою мовою, проте екзаменатор та той, хто складає іспит, можуть погодитись щодо використання іншої мови. Усі екзамени мають бути складені до 31.03 у період зимового семестру та до 30.09 у літньому семестрі.

Заслугує на увагу впровадження досвід Німеччини, щодо включення до складу екзаменаційної комісії, яка складається із п'яти чоловік (трьох професорів і одного співробітника інституту) представника магістрантів. Кожних два роки склад екзаменаційної комісії переобирається, представник магістрантів змінюється щороку. Екзамени проводяться у закритому режимі, проте представники громадськості на прохання магістранта, що екзаменується, можуть бути на ньому присутніми [11].

За умови успішного завершення навчання, випускник отримує диплом, додаток до диплома та рецензію на магістерську роботу. У дипломі вказано освітньо-

кваліфікаційний рівень – «Магістр мистецтв» («Master of Arts»); додаток до диплома засвідчує, що магістрант навчався в інституті соціальної та організаційної педагогіки університету Гільдесгайм. У посвідченні зазначено спеціалізацію «Організаційна та соціально-педагогічна діяльність у системі соціальних служб», перелік модулів та оцінки за шкалою оцінювання ECTS, тему та оцінку магістерської роботи [12].

Випускники магістратури Інституту соціальної та організаційної педагогіки мають перспективні шанси на працевлаштування. Вони, як правило, працюють менеджерами по роботі з персоналом, у сфері позашкільної роботи з молоддю, супервізорами та консультантами соціальних та соціально-педагогічних установ, у соціальних, соціально-педагогічних установах, закладах, виробничих об'єднаннях, навчальних закладах тощо.

У Німеччині професійна підготовка магістрантів соціальної педагогіки, окрім стаціонарного навчання, передбачає вільних графік навчання у певний час (певні дні тижня, вечірні години) (Teilzeitstudium) для осіб, що навчаються без відриву від виробництва. Особливості здійснення такої форми навчання розкриємо на прикладі ВФШ ім. Аліси Саломон м.Берлін (Alice-Salomon-Fachhochschule, Berlin (ASFH)). Беручи свій початок з річних курсів професійного навчання благодійної допомоги у 1893 році, ВФШ ім. Аліси Саломон пропонує програми підготовки дипломованих магістрантів соціальної педагогіки і соціальної роботи та широкий спектр спеціалізацій. Навчання у магістратурі здійснюється за такими спеціалізаціями: «Міжкультурний менеджмент конфліктів», «Креативні та біографічні описи», «Клінічна соціальна робота», «Соціальний менеджмент», «Соціальна робота як професія про права людини», «Соціальний суспільний розвиток», «Догляд та медсестринська справа» та «Порівняльний підхід до європейських соціальних наук».

До навчання у магістратурі допускаються особи, що вивчали соціальну роботу/соціальну педагогіку у вищих навчальних закладах, мають дворічний стаж роботи у державних чи приватних соціальних/соціально-педагогічних установах, володіють англійською мовою, отримали високі оцінки за дипломну роботу та оволоділи методами проведення наукового дослідження.

Як свідчить аналіз програм і структури навчального процесу, у ВФШ ім.Аліси Саломон немає єдиного підходу до організації професійної підготовки магістрів різних спеціалізацій. Це стосується кваліфікації дипломів (Магістр мистецтв, Магістр соціальної роботи, Магістр наук), тривалості процесу підготовки, форм навчання, вартості навчання і, навіть, початку навчального року. Так, випускники спеціалізації «Міжкультурний менеджмент конфліктів», «Креативні та біографічні описи», «Клінічна соціальна робота», «Соціальний менеджмент», «Соціальний суспільний розвиток» і «Порівняльний підхід до європейських суспільних наук» отримують диплом Магістра мистецтв; випускники спеціалізації «Соціальна робота як професія про права людини» – диплом Магістра соціальної роботи, а спеціалізації «Догляд та медсестринська справа – диплом Магістра наук. Термін професійної підготовки магістрантів на різних спеціалізаціях є різним. Так, навчання за спеціалізацією «Порівняльний підхід до європейських суспільних наук» триває 2 семестри; «Міжкультурний менеджмент конфліктів» – 3 семестри; «Креативні та біографічні описи» – 4 семестри; «Соціальний менеджмент», «Соціальний суспільний розвиток», «Соціальна робота як професія про права людини» – 5 семестрів; «Клінічна соціальна робота» – 6; а «Догляд та медсестринська справа» – 8 семестрів. Варто зазначити, що навчання у магістратурі є платним, сума оплати залежить від обраної спеціалізації і коливається від 2 340 євро на спеціалізації «Порівняльний підхід до європейських суспільних наук» до 6 950 євро на спеціалізації «Соціальний менеджмент». Навчальний процес, зазвичай, розпочинається із зимового семестру і тільки магістранти спеціалізації «Клінічна соціальна робота» розпочинають навчання у кінці березня.

Вища фахова школа ім.Аліси Саломон співпрацює з іншими вищими навчальними закладами Німеччини та Європи, тому окремі програми підготовки магістрантів викладаються англійською або німецькою мовами. Відповідно і навчання проходить як у даній школі, так і в інших навчальних закладах Берліна, Мюнхена, Маштріхта, Кобурга та інших міст.

Охарактеризуємо детальніше програму підготовки магістрів спеціалізації «Соціальна робота як професія про права людини», що функціонує у даному навчальному закладі із 2002 року. У рамках даної спеціалізації ВФШ ім.Аліси Саломон тісно співпрацює із євангелістською вищою фаховою школою (м.Берлін) (Evangelischen Fachhochschule Berlin (EFB)), Католицькою вищою школою системи соціального забезпечення (м. Берлін) (Katholischen Hochschule für Sozialwesen (KHSB)) та Інститутом реабілітації при університеті ім. Гум-

больдта (м. Берлін) (Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin (HU). Термін навчання – два з половиною роки; вартість навчання становить 6 365 євро. Перші три семестри магістранти навчаються та складають модулі, четвертий семестр – беруть участь у практичних проектах, протягом п'ятого семестру – пишуть магістерську роботу.

Навчання розпочинається зі вступного семінару, що триває протягом перших двох тижнів і передбачає ознайомлення із програмою, складання індивідуального навчального плану на весь період навчання, а також виступи та доповіді запрошених гостей, проведення екскурсій. Він проводиться з тьюторами та викладачами школи.

Протягом першого семестру студенти вивчають «Історію та теорію прав людини», «Вплив довкілля на особистість», «Соціальну роботу, соціальну педагогіку та права людини», «Соціальну політику та соціальну економіку», «Структуру та динаміку «третього сектору», «Професійну етику».

У другому та третьому семестрах програмою передбачено вивчення дисциплін: «Теорія соціальної роботи та соціальної педагогіки», «Соціальні проблеми людства: бідність, безробіття, багатство», «Соціальна медицина», «Гендерна рівність», «Етнічність нації, культура в суспільстві та маргіналізація», «Права людини: організації захисту прав людини», «Соціальна робота та соціально-педагогічна діяльність у сфері міжнародного захисту прав людини».

Аналіз організації навчального процесу свідчить, що перелічені навчальні дисципліни магістранти вивчають самостійно та під час блокових занять (Blockveranstaltungen). Самостійна форма навчання є важливою частиною програми підготовки магістрантів, що здійснюється за допомогою Інтернет-консультацій та відкритих занять із викладачами ВФШ у всесвітній інформаційній мережі. У визначені години на сайті кожного викладача магістрант може поставити запитання, отримати консультацію та перелік літератури на опрацювання. Поширеною є практика отримання домашніх завдань і навіть результатів їх перевірки по електронній пошті [6].

Блокові заняття передбачають три-чотириденний семінар з певної теми. Перелік семінарів, що пропонуються магістрантам у поточному семестрі, подано на сайті ВФШ на початку кожного семестру. Відвідування блокових занять є добровільним, проте магістранти здебільшого присутні на заняттях, тому що це є бажаною передумовою складання модулів. За активну участь у окремих блокових заняттях магістрантам зараховуються окремі модульні елементи. Поширеною є практика відвідування магістрантами блокових

занять інших спеціальностей, що не передбачені програмою. Цей факт свідчить про високий рівень мотивації професійного росту магістрантів та їх прагнення бути обізнаними у різних сферах професійної діяльності.

На блокові заняття часто запрошуються гості з інших вищих навчальних закладів. Так, наприклад, на заняття «Інтернаціональна робота і перспективи соціальної роботи», що було проведене Б.Лохбілер, (колишнім генеральним секретарем «Міжнародної жіночої ліги миру та свободи»), 10-11 червня 2006 року у Католицькій вищій школі соціальної освіти м. Берліна були запрошені проф.И.Вронка із Коледжу Спрінгфілд, штат Массачусетс (США); проф.С.Штауб-Бернасконі із Берлінського технічного університету; проф. В. Кербер-Ганзе, делегат Міжнародної федерації соціальної роботи при комісії ЮНЕСКО із захисту прав дитини та інші.

Учасність у блокових заняттях є платною (ціна не перевищує 60 євро). Заняття є відкритими для зацікавлених осіб, що не є студентами чи магістрантами даної школи (практикуючі соціальні працівники та соціальні педагоги, викладачі та студенти інших навчальних закладів), для котрих вартість відвідування одного блокового заняття складає максимум 270 євро [2].

Завершується навчання в магістратурі підготовкою магістерської роботи у п'ятому семестрі у рамках Модуля С. Викликає зацікавлення такий досвід підготовки магістрантів: у випадку, якщо він планує навчатися у докторантурі та розпочав працювати над дисертацією, дозволяється підготовка «Тезової магістерської роботи» («Masterthesis»), яка подається як проект (частина) дисертаційної роботи [2].

Для успішного завершення навчання магістрант має набрати 90 кредитів, що дозволяє йому отримати освітньо-кваліфікаційний рівень «Магістр соціальної роботи» (Master of Social Work – M.S.W.) та дає право викладати у вищому навчальному закладі або продовжувати навчання у докторантурі.

Висновок. Вивчення досвіду професійної підготовки магістрантів у вищих навчальних закладах Німеччини зі спеціальності соціальна педагогіка свідчить, що даному процесу притаманні такі тенденції: варіативний підхід; опора на сучасні досягнення науки та інноваційні процеси у сфері практичної діяльності; упровадження інноваційних технологій навчання; співпраця вищих навчальних закладів із соціальними установами; автономність вищих навчальних закладів; міжнародна інтеграція; підготовка майбутніх фахівців до здійснення практичної діяльності на макрорівні, до викладацької діяльності у вищому навчальному закладі або до продовження навчання у докторантурі

Література та джерела

1. Alesi B., Bürger S., Kehm B., Teichler U. Stand der Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen im Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Universität Kassel, 2009. – 141 S
2. Alice-Salomon-Fachhochschule. Projektphase und Projektpräsentation: Berlin, 2006. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 22.10.2008: <<http://www.zpsa.de/projekt.html>> – Загол. з екрану. – Мова нім.
3. Bundesagentur für Arbeit. Bachelor und Master auf dem Arbeitsmarkt. In: Uni Berufswahl-Magazin, Nürnberg, 2009. – H.5. – S.22-33
4. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Status of the Introduction of Bachelor and Master Study Programmes in the Bologna Process. Final Report: Submitted on 28th February 2005. – Berlin, 2009. – [Електронний ресурс].
5. Dalichow F. Kredit- und Leistungspunktsystem im internationalen Vergleich. Herausgeber: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. – Bonn, 1997. – 120 S.
6. Das Zentrum für Postgraduale Studien Sozialer Arbeit in Berlin. Sozialarbeit als Menschenrechtsprofession: Berlin, 2008. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 22.10.2006: <<http://www.zpsa.de/index.html>> – Загол. з екрану. – Мова нім. inst_stdplan.asp?id=49>. – Загол. з екрану. – Мова нім.
7. Universität Hildesheim. Institut für Sozial- und Organisationspädagogik. Konsekutiver Master-Studiengang Organisationspädagogik / Sozialpädagogik. Präsenzphasen. – Hildesheim, 2009. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 5.02.2008: <<http://www.uniinfo.uni-hildesheim.de/uniinfo/>>
8. Universität Hildesheim. Institut für Sozial- und Organisationspädagogik. Konsekutiver Master-Studiengang Organisationspädagogik / Sozialpädagogik. Den Zulassungsantrag zum Masterstudiengang. – Hildesheim, 2006. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 5.02.2009: <<http://www.uni-hildesheim.de/de/sozpaed.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова нім.
9. Universität Hildesheim. Institut für Sozial- und Organisationspädagogik. Konsekutiver Master-Studiengang Organisationspädagogik / Sozialpädagogik. Module des Studiengangs. – Hildesheim, 2006. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 5.02.2009: <http://www.uni-hildesheim.de/media/zsb/fly_org.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова нім.
10. Universität Hildesheim. Institut für Sozial- und Organisationspädagogik. Konsekutiver Master-Studiengang Organisationspädagogik / Sozialpädagogik. Praktikum. – Hildesheim, 2006. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 5.02.2009: <<http://www.uni-hildesheim.de/de/6183.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова нім.
11. Universität Hildesheim. Institut für Sozial- und Organisationspädagogik. Konsekutiver Master-Studiengang Organisationspädagogik / Sozialpädagogik. Prüfungsordnung für den Studiengang Sozial- und Organisationspädagogik. – Hildesheim, 2006. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 5.02.2006: <http://www.uni-hildesheim.de/media/sozpaed/PO_MA_SozOrgPaed_2006.pdf.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова нім.
12. Universität Hildesheim. Institut für Sozial- und Organisationspädagogik. Konsekutiver Master-Studiengang Organisationspädagogik / Sozialpädagogik. – Hildesheim, 2009. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 5.02.2006: <<http://www.uni-hildesheim.de/de/11879.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова нім.
13. Universität Hildesheim. Zentrale Studienberatungsstelle. – Hildesheim, 2006. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 5.02.2009: <<http://www.uni-hildesheim.de/de/zsb.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова нім.
14. Wikipedia. Allgemeiner Sozialer Dienst. Ihr Inhalt steht unter der GNU-Lizenz für freie Dokumentation. – Berlin, 2006. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 27.08.2006: <http://de.wikipedia.org/wiki/Allgemeiner_Sozialer_Dienst>. – Загол. з екрану. – Мова нім.

В статье охарактеризованы опыт профессиональной подготовки магистров в высших учебных заведениях Германии по специальности социальная педагогика. Раскрыты особенности, содержание и технологию данного процесса в разных типах высших учебных заведений: высших профессиональных школах (ВФШ), университетах и профессиональных академиях. Определены основные тенденции, присущие процессу профессиональной подготовки магистров: вариативный подход; опора на современные достижения науки и инновационные процессы в сфере практической деятельности; внедрение

инновационных технологий обучения; сотрудничество высших учебных заведений с социальными учреждениями.

The author of the article has considered the experience of professional training of social pedagogues (Master's degree) in the higher educational establishments of Germany. The peculiarities, content and technology of professional training in different types of higher educational establishments: higher professional schools, universities and professional academies have been discovered. The main tendencies of professional training of a Master degree: variation approach; taking as a basis the up-to-date scientific achievements and innovative process in the sphere of practice; introducing innovation educational technologies; higher education cooperation with social institutions have been characterized.

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УКРАЇНЦІВ У ПРОЦЕСІ ДЕРЖАВОТВОРЕННЯ

Розлуцька Г.,
м.Ужгород

Процес становлення України як самостійної держави вимагає від кожного громадянина самовизначення і національного самоусвідомлення. Пріоритет на виховання національно свідомих, духовно багатих, всебічно розвинутих патріотів України визначений у нормативно-правових освітніх документах та відображений у виховних концепціях. Сьогодні важливо, щоб українська молодь мала свою життєву позицію, виражену у ставленні до держави, загальнолюдських і національних цінностей, української культури, народних традицій.

Зазначимо, що першими ідею національного обґрунтували О. Духнович і К. Ушинський. Головним джерелом життя народу, на думку класиків педагогіки, є виховання, яке зміцнює і розвиває в людині народність, розвиваючи водночас її розум і самосвідомість, могутньо сприяє розвитку народної самосвідомості взагалі, воно вносить світло свідомості у тайники народного характеру і робить сильний і благотворний вплив на розвиток суспільства, його мови, його літератури, його законів...словом на всю його історію [6, с.101].

Розвиток і поширення ідеї національної свідомості, що ґрунтується на етнічній ідентичності є головним завданням сучасного українського виховання. Перші форми національної рефлексії, ідеології націоналізму у вигляді активної національної свідомості виникають на території України у другій половині XIX ст. Розпочався процес усвідомлення українцями себе як етнічної, мовної й територіальної спільноти. На цьому етапі відбулося остаточне організаційне оформлення національного руху, активного в політичному житті: в західних регіонах, виникають політичні партії, течії, численні партійні об'єднання, починається ідейна диференціація українства, до політичного та національного самовизначення залучаються широкі народні маси. В структурах масової свідомості українців кристалізується ідея державності. Першими її проявами є Західно-Українська Народна Республіка та Гуцульська Республіка, сам факт існування яких потужно вплинув на національну свідомість Закарпатців.

Практично реалізувалися державотворчі змагання українців Закарпаття створенням незалежної української держави Карпатська Україна. Автономна Підкарпатська Русь, а згодом самостійна Карпатська Україна існувала протягом надзвичайно короткого відрізка часу: з жовтня 1938р. до другої половини березня 1939р. Її короткочасне існування співпало з різким загостренням міжнародної обстановки в Центральній Європі і виникненням гострої політичної кризи в Чехословацькій Республіці, складовою частиною якої було Закарпаття протягом 1919 – 1939рр.

Історичний факт утворення та функціонування Карпато-Української держави у центрі Європи викликає інтерес у широкого кола дослідників. Першими свою оцінку феномену Карпатської України дали сучасники, її активні будівничі: М.Брацайко, Ю.Брацайко, А.Бродій, А.Волошин, Ю.Ревай, Ф.Ревай, С.Росоха, С.Фенчик, А.Штефан та ін. Події жовтня 1938 р. – березня 1939 р. знайшли відображення у працях радянських дослідників та зарубіжних вчених, проте більшість з них характеризуються політичною заангажованістю у трактуванні історичних фактів. Об'єктивно та комплексно висвітлюють події, пов'язані з Карпатською Україною історичні розвідки М.Болдижара, М.Вегеша, С.Віднянського, Д.Данилюка, В.Задорожного, М.Палінчака, В.Міщанина, М.Тиводара, М.Токаря, В.Худаніча та ін.

Метою нашої статті є визначити вплив історичного феномену Карпатської України на формування і розвиток національної свідомості українців, розкрити визначальний вплив самосвідомості на національну ідею, а саме на пробудження національної гідності, самовизначення, і як наслідок, усвідомлену включеність кожної особистості в громадянсько-національне суспільство та у структуру національної держа-

ви. Важливість цього питання підсилюється варіативністю сприймання та розуміння молоддю у різних регіонах України самої суті ідеї української державності.

Головним інтегруючим чинником нації є національна свідомість. Утворена нація існує насамперед завдяки самосвідомості людей, їх самоототожненню з національною культурою. Національна самосвідомість лежить в основі національного характеру, національної психології.

Рівень національної свідомості визначають за допомогою знання історії свого народу (історична пам'ять), ставлення до національних традицій, символів, свят і звичаїв, особливо до мови свого етносу, почуття національної гідності і т.д. Головним інтегруючим чинником є ідея національної держави, що узгоджується з системою ідеологічно-політичних цінностей. Ідеологічно-політичний компонент національної свідомості на відміну від інших не виникає стихійно на побутовому рівні, а є результатом, виробленим національною інтелігенцією. Національна ідея на ґрунті національної культури в термінах політико-правових, ідеологічних доповнює зміст етнічної свідомості.

Взаємодоповнення категорії – «національна свідомість» і «національна самосвідомість», «свідомість» і «самосвідомість» з філософської, історичної, психологічної, педагогічної точок зору підкреслюють українські вчені І. Багрянний, М. Вегеш, В. Жмир, О. Майборода, В. Москалець, Ю. Римаренко, В. Сарбей, Б. Ступарик та ін.

Розглянемо зміст понять «свідомість» і «самосвідомість». Психологи визначають свідомість як вищу форму психічного відображення об'єктивної дійсності і саморегуляції, притаманну лише людині як суспільно-історичній істоті. Виділяють структурні елементи свідомості: мислення, відчуття, емоції, воля, самосвідомість, інтуїція. Як відображення матерії свідомість виявляється не безпосередньо, а опосередковано: це означає, що змінює, перетворює природу не свідомість сама по собі, а людина, якій властива свідомість. З допомогою мислення людина відкриває закони природи, пізнає їх, використовує в своїй практичній діяльності. Свідомість людини знаходить свій вияв у знаннях, переживаннях, а найповніше у її вчинках, діяльності. Свідомість людини є історично змінною категорією, вона змінюється під впливом трудової діяльності і практики пізнання.

Філософи вважають, що людина усвідомлює себе лише через своє зіставлення з навколишнім світом, з іншими предметами істотами або людьми. Самосвідомість передбачає появу назви чи самоназви людського згромадження як основного компонента у процесі становлення народу. У сприйнятті назви народу виявляється психологічна сумісність, родинна згуртованість, визнання родинного пращура. Бо ж не може бути вищого судді, ніж сама людина. Вона почуває себе українцем, тобто у такий спосіб свідомо ідентифікує себе з усім, що створив цей народ упродовж усієї попередньої історії. Це не що інше, як глибинна внутрішня настанова усвідомленої поведінки. Будь-яка штучність, агресивність у напрямку зміни самосвідомості чи визнанні самоназви народу зазнає невдачі, не має майбутнього.

Національна свідомість має різні рівні. Розрізняють буденний, державно-політичний і теоретичний рівні. На буденному рівні – це єдність свідомих і несвідомих, менталістичних і архетипних елементів національної свідомості. Одні з них є ґрунтом формування національного характеру, менталітету, історичної пам'яті, а другі характеризують масову свідомість в її свідомих і несвідомих виявах, гаслах тощо. На державно-політичному рівні – формуються національні інтереси, політичні вимоги, державна політика. Тут концентруються лише ті ідеї, програми, вчення, концепції, які віддзеркалюють політичні, правові, державні інтереси нації.

Теоретичний рівень національної свідомості – це науково обґрунтовані чи мистецьки осмислені ідеї, концепції,

програми, світоглядні орієнтації, що характеризують інтелектуальний потенціал нації, її здатність до рефлексії, до самоопанування і самоствердження. На цьому рівні формуються і обґрунтовуються національна ідея, національний ідеал.

У філософських та психолого-педагогічних дослідженнях останніх років учені (В.Кафарський, В.Москалець, О.Субтельний) виділяють такі визначальні чинники, як знання та виховання. На основі знань виростає національна самосвідомість, сутність якої складають знання про національний ідеал, національні та загальнолюдські цінності, а також знання про свою історію, культуру, тобто про свою національну спільноту, про конкретних носіїв національної самосвідомості та представників спільноти, які найповніше втілюють у собі національний характер.

Національне виховання має сприяти всебічному піднесенню національної самосвідомості, формуванню сукупності уявлень про історичний шлях нації та її самобутність. Лише національна свідомість робить національність свідомою рушійною силою людської, зокрема політичної діяльності. Народи з недорозвинутою національною самосвідомістю не є в повному розумінні суб'єктами історичної діяльності. Формування національної свідомості це усвідомлення нацією, утворюючими її групами та спільнотами процесів політичного життя через призму відповідних інтересів і ціннісних орієнтацій. Така свідомість може бути більшою або меншою мірою адекватним відображенням об'єктивних процесів боротьби за владу та реалізацію потреб політичного розвитку нації.

Найважливішими складовими національної свідомості є етнічна та національна ідентичність, історична пам'ять, національна мрія, національна ідея, національний менталітет і характер. Упродовж століть, не маючи власної державності, позбавлений права розмовляти рідною мовою, український народ нерідко втрачав віру у свої власні сили, примирявся зі своїм становищем. Усе це не могло не формувати комплекс меншовартості, який у масовій свідомості набув досить сталих рис.

Однією із важливих умов формування національної свідомості молоді є діяльність школи, не просто школи навчання, а й виховання. Школа покликана готувати молодь до майбутнього життя. Продовжуючи сімейні традиції школа повинна вести дитину в історію народу, нації, пов'язати внутрішні якості дітей, з традиціями і звичаями їх батьків та зі всіма обставинами життя. Національна свідомість виявиться як інтегральна частина виховання в рідномовному суспільстві. Як свідчать дослідження М.Вегеша та М.Токара за період з жовтня 1938 року до березня 1939 року, автономні уряди Карпатської України приділяли значну увагу розвитку української освіти і культури в краї. У жовтні 1938 року шкільний реферат реорганізовано на Міністерство шкільництва та народної освіти, а згодом Міністерство культури, шкіл і народної освіти. Урядом А.Волошина навчальний процес було переведено на рідну мову. Українці навчалися українською мовою, у випадках коли кількість бажаючих навчатись на рідній але не українській мові становила 40 учнів, інспектором надавався дозвіл на відкриття класів. Отже, діяльність урядів Карпатської України в галузі освіти реалізувалася в українізації у поєднанні з лояльним ставленням до потреб представників інших національностей. [2, с.424-449].

Вагомим джерелом у формуванні національної свідомості учнівської молоді були шкільні підручники. Для навчання у школах використовувалися підручники написані українською мовою. Звичайно, більша частина шкільних підручників була видрукована за часів Чехословацької республіки. Найчастіше використовувалися підручники за авторством В.Бірчака, Б.Заклинського, А.Маркуша, Ю.Ревая, М.Микити, І.Панькевича, Марійки Підгірянки, А.Штефана та ін. Підручники відображали національний дух українців Закарпаття, пробуджували національну свідомість і гідність, виховували молодь в душі високих моральних ідеалів.

Важливу роль у формуванні національної свідомості відігравала преса. Найбільшою за тиражем була щоденна газета «Нова свобода», головним редактором якої був В.Гренджа-Донський. Націоналістична молодь видавала газету «Наступ», редактор – С.Росоха. «Карпатська Україна» в основному користувалася попитом у селян. Значний внесок у формування виховного національного ідеалу педагогічної преси Закарпаття [4].

Товариство «Просвіта» було найчисельнішим і увібрало в себе національний дух, волю, віру рідного народу, стало виразником національних прагнень українців. Активними діячами «Просвіти» були Ю.Брацайко та М.Брацайко, А.Волошин, І.Крайник, І.Кузьма, О.Маркуш, Ю.Ревай та ін. Товариство здійснювало культурно-просвітницьку, педагогічно-просвітницьку та науково-просвітницьку діяльність і представляло собою цілісну освітньо-виховну інституцію, що здійснювала активний вплив на формування національної

свідомості учнівської молоді та дорослого населення. При читальнях «Просвіти», створювались молодіжні організації, які активно долучались до формування і розвитку національної свідомості молоді. Основними формами формами виховної роботи були національні свята, лекторії, тематичні читання, реферати, вистави, драматичні гуртки, виступи хору, концерти, фольклорні вечори, етнографічні розвідки, імпрези, реферати, спортивні змагання та ін.

Педагогічним завданням товариства було «національно-патріотичне освідомлення» населення, що полягало у поширенні серед закарпатців знань про історію та культуру краю, етнографію, народні звичаї та традиції, фольклор, сприянні професійного росту української вчительства, утвердження рідномовної шкільної та позашкільної освіти, налагодженню діяльності педагогічних гуртків, організацій курсів для подолання не писемності серед дорослого населення, налагодженню мережі читальень та ін. [7].

Одним з найголовніших засобів формування національної свідомості просвітяни вважали книгу. За даними історичних розвідок, наприкінці 30-х років «Просвіта» нараховувала 10 філій, 235 читальень з 16.555 членами. На рахунок товариства було видано 150 виданих книг і 450 тис. брошур. У бібліотеках «Просвіти» було близько 40 тисяч українських книжок [2, с.430].

Зазначимо, що «Просвіта» не була єдиною у справі формування національної свідомості генерації українців Закарпаття. Поряд з нею діяли і інші культурницькі організації «Кобза», «Говерля», «Українське фільмове мистецтво» та ін.

В результаті Віденського арбітражу церква виявилася поділеною між Угорщиною і Чехословащиною. Переважна більшість населення Карпатської України була католицького віросповідання. Карпатська Україна, на думку М.Вегеша, стала епіцентром церковної боротьби, не дивлячись на намагання уряду А.Волошина не допустити конфлікт між вірниками греко-католицької та православної конфесій [1].

Основною фігурою духовенства української орієнтації був апостольський адміністратор Карпатської України крижеватський єпископ Д.Няраді. У м.Хуст 4 грудня 1938 р. єпископ Д.Няраді провів службу Божу, проголосивши літургію за єдність народу та самостійної держави Карпатської України. Вся подальша діяльність єпископа була спрямована на підтримку уряду А.Волошина. Позитивні наслідки мало зближення уряду А.Волошина з керівництвом православної церкви, яке лояльно відносилось до державотворчих процесів у Карпатській Україні.

В умовах тривалого перебування регіону у вирі політичної боротьби театр, як засіб самоствердження відіграв роль каталізатора національного самосвідомлення. Серед населення краю просвітницьку роботу проводив, пропагуючи кращі зразки закарпатських письменників, української і світової драматургії та музики театр «Нова сцена» [5, с.190].

Спочатку брати Ю.Августин та Є.Шерегуї організували драматичну секцію при пластунаському хорі, яка згодом переросла у пересувний аматорський гурток, потім і театр «Нова сцена». Паралельно з «Новою сценою» з весни 1936 р. функціонував театральний колектив «Земського Підкарпатського Народного театру». Театр фінансувався чеським урядом і мав російську орієнтацію репертуару. Наприкінці серпня частина акторів «Земського Підкарпатського Народного театру» перейшла до «Нової сцени», внаслідок чого після трьох останніх вистав він саморозпустився.

В результаті Віденського арбітражу Ужгород був окупований гортистами і «Нова сцена» змушений був перейти до Хуста. У листопаді 1938 р. театр отримав статус стаціонарного та єдиного у краї театру. Основу творчого колективу становила інтелігенція м.Хуста та навколишніх населених пунктів. Репертуар театру складали: «Запорожець за Дунаєм» С.Гулака-Артемовського, «Наталка Полтавка» М.Лисенка та І.Котляревського, «Як сади зацвітуть» В.Гренджі-Донського, «Катерина» та «Гайдамаки» Г.Шевченка, «Нахмарило» Б.Грінченка, «Над Дніпром» О.Олеса, «Ой не ходи Грицю та й на вечорниці» М.Старицького та ін.

Припинив своє існування театр 15 березня 1939 р. Історія цього театру є яскравим прикладом самопожертви його акторів, які опираючись на кращі зразки класики драматургії музичного мистецтва, часто на власні кошти, пропагували українське мистецтво, українську мову і були масовим каналом поєднання культури Закарпаття з іншими українськими землями.

Отже, незважаючи на політико-економічні труднощі, автономні уряди Карпатської України звертали значну увагу на розвиток освіти та культури краю. Чинниками формування національної свідомості української молоді Закарпаття періоду Карпатської України (жовтень 1938 р. – березень 1939 р.), на нашу думку, є створення незалежної української держави, визначення української державної символіки, організація збройних сил Карпатської Січі, запровадження української мови як державної, навчання

рідною мовою, забезпечення закарпатських шкіл навчальними україномовними підручниками, видання періодики на українській мові – «Наступ», «Карпатська Україна», «Нова Свобода» та ін., діяльність політичних партій української

орієнтації, прогресивної частини представників церкви та культурно-просвітніх товариств і організацій «Просвіта», «Кобза», «Говерля», «Українське фільмове мистецтво» та ін.

Література та джерела

1. Вереш М. Історія і політика. В 4-х т. Т. 2. Історія Карпатської України. – Ужгород: Видавництво Ужгородського національного університету, 2005. – С.3-262
2. Вереш М., Токар М. Карпато-Українське державотворення: до 70-річчя проголошення державної незалежності Карпатської України. – Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерля», 2009. – 536с
3. ДАЗО. – Ф. 28. – Оп. 1. – Спр. 7160. Переписка з Мін. Освіти Чехословаччини та шкільними інспекторами про стан навчання в початкових школах Підк. Русі.
4. Кухта М.І. Роль педагогічної преси Закарпаття у формуванні виховного національного ідеалу. – Ужгород: Б.в., 1997. – 50с
5. Росул Т.І. Музичне життя Закарпаття 20-30-х років ХХ століття: Монографія. – Ужгород: ПоліПринт, 2002. – 202с
6. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні // Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: У 2-х т. – К.: Рад. Школа, 1983. – Т. 1.: Теоретичні проблеми педагогіки. – С.43-103
7. Яцина О.Ф. Педагогічна й культурно-освітня діяльність товариства «Просвіта» на Закарпатті (1920 – 1939 рр.): Автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.01./Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2009. – 20с

В статтю раскрыто влияние феномена Карпатской Украины на формирование национального самосознания. Выделены главные составляющие процесса формирования: государственность, государственная символика, украинская культура, родной язык, украинская школа, учебники на родном языке и др.

The author of the article has considered the influence of the Carpathians Ukraine phenomenon of the national consciousness formation. Basic components of the process of formation: state system, state symbolism, Ukrainian culture, the mother tongue, Ukrainian school and books in native language etc. Have been defined.

БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС І ДИСТАЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Роковик Н.,

м.Хуст

Інтеграційні процеси у сфері вищої освіти європейських країн, започатковані Сорбонською декларацією від 25 травня 1998 року, що спрямовані на створення відкритого європейського простору вищої освіти, тривають. Україна є активним учасником модернізації вищої освіти, аналогічній загальноєвропейським стандартам [4].

Соціально-економічна криза в Україні та її негативні наслідки в усіх сферах суспільного життя диктують необхідність вивчення впливу кризи та стан вищої освіти і дослідження тенденцій, пов'язаних з цим впливом, які можуть бути небезпечним не лише для освіти, а й для держави, що втрачає свій інтелектуальний потенціал. В очікуванні соціально-економічних зрушень на краще на даному етапі розвитку вищої освіти впливає накопичення всіх позитивних досягнень за останнє десятиліття і створення сучасної моделі вищого навчального закладу на базі поєднання кращих здобутків вітчизняної та зарубіжної вищої школи.

У працях В.Г.Кременя, В.П.Андрущенка, І.В.Мороза, Т.В.Фінікова, Я.Я.Болюбаха та інших аналізується реалізація інтеграційних процесів у системі вищої освіти України відповідно до Болонської декларації. Курс України на європейську інтеграцію призводить до нових поглядів на якість і рівень життя і, в свою чергу, до нових підходів у сфері освіти і науки, до нових відносин та нових технологій навчання. Геополітична спрямованість сучасного освітнього процесу визначається його глобалізацією і підсилюється тенденціями до створення інтернаціональних освітніх структур різного призначення та виду [5]. Освіта стає інструментом взаємопроникнення не тільки знань і технологій, але й капіталу, а також інструментом боротьби за ринок та вирішення геополітичних завдань. При цьому дистанційні методи навчання, засновані на сучасних «педагогічних» та комп'ютерних технологіях, будуть відігравати головну роль.

Необхідність визначення стратегічних напрямків розвитку вітчизняної вищої освіти і нестача глибоких та об'єктивних досліджень прогресивних тенденцій розвитку та проблем зарубіжних систем вищої освіти, зокрема системи вищої освіти Великобританії, які не можуть залишатися поза увагою на етапі формування вітчизняної системи вищої освіти, зумовлюють актуальність теми, що досліджується.

Дистанційне навчання – нова синтетична, інтегральна, гуманістична форма навчання, яка виникла внаслідок процесу інформатизації та науково-технічного процесу в освіті. Дистанційне навчання часто називають формою навчання ХХІ століття, тому що воно характеризується найкращими рисами традиційних форм навчання – очної, заочної, екстернату, і добре з ними інтегрується.

Увагу до цієї форми навчання спостерігаємо в світовому масштабі, де накопичено значний досвід дистанційного

навчання. Стратегічною метою розвитку дистанційної освіти в світі – є зробити можливим для кожного, хто навчається в будь-якому місці планети вивчення навчальних дисциплін будь-якого коледжу чи університету.

Останнім часом проблемі дистанційного навчання приділяють велику увагу в педагогічній літературі. [1; 2; 3].

Саме тому дуже важливо визначитися з поняттям «дистанційне навчання», «дистанційна освіта» і розглянути можливості цього явища і його технологій у ракурсі Болонського процесу.

Якщо мова йде про педагогічний аспект проблеми, а на ньому ми б і хотіли зупинитися, робимо акцент на слові «навчання», розуміючи «викладання». Навчання в дидактиці характеризується взаємодією вчителя (викладача) та учня (студента), взаємодією викладання та учіння. Це двійчастий процес.

Освіта – ширше поняття, яке включає в себе результат і процес, систему навчання і самоосвіту. При цьому відокремлюємо поняття «освіта» як процес, і, відповідно, поняття «навчально-виховна система», і «навчально-виховний процес». Перші поняття пов'язані з процедурою розробки, створення, наукового й технічного проектування; другі поняття мають на меті використання розроблених систем у реальній практиці навчання, виховання. Отже, коли ми говоримо про процес навчання, ми припускаємо наявність у цьому процесі викладача та студентів. У цьому полягає принципова різниця, концептуальна відмінність від систем і програм самоосвіти, само вивчення, з якими ми маємо справу при роботі з курсами на компакт-дисках, телевізійними та радіо курсами, при роботі з комп'ютерними програмами. Навіть у комп'ютерних програмах, мультимедійних програмах CD-ROM, які у своїй суті є інтерактивними, ця інтерактивність полягає в самому засобі та його технології, але не в процесі навчання.

Процес навчання є інтерактивним у своїй організації, тобто у взаємодії викладача й студента, а також студентів між собою. Важливим є і той факт, на кого розраховано курс дистанційного навчання, який принципово відрізняється один від одного. У першому випадку передбачається опора на електронний підручник (навчальний посібник, курс). У другому випадку такий систематичний курс не передбачається. Навчання окремих студентів проводиться викладачем за індивідуальною програмою, причому в кожному конкретному випадку ця програма базується з урахуванням виконання студентом відповідного завдання викладача.

Дуже часто не розрізняють поняття навчання та освіти, і до цього ми вже звикли. Не розрізняють поняття навчання (викладання) й самоосвіту, і часто відеозаписи, компакт-диски, початкове телебачення, радіо також називають

дистанційним навчанням.

Ми розглядаємо дистанційне навчання як нову форму навчання і відповідно, дистанційну освіту (як результат, так і процес, систему) як нову форму освіти. Але вважаємо, що ця нова форма навчання не може бути абсолютно автономною системою. Дистанційне навчання, яке базується на відповідних освітніх навчальних програмах, базується згідно цілей, змісту навчання, що й очна форма навчання. Вирізнятися між ними буде форма викладання матеріалу, форма взаємодії викладача й студентів і взаємодія студентів між собою.

Дидактичні принципи організації дистанційного навчання в своїй основі (принципи науковості, системності, систематичності, активності, принципи розвиваючого навчання, точності, диференціації та індивідуалізації навчання і т.д.) також повинні мати схожі характеристики з тими, що використовуються очною формою навчання. Що ж стосується реалізації дидактичних принципів, то вона втілюється специфікою нової форми навчання, можливостями інформаційного середовища Internet, її послугами. Однак, розрізняємо можливості послуг мережі Internet (наприклад електронної пошти, телеконференцій, Web-технологій), які у широкому вжитку науково-дослідної та практичної діяльності вчених, аспірантів, адміністративних робітників і наукову педагогіку. Навряд чи хтось серйозно буде говорити про дистанційну медицину, біологію, хімію і т.д. тільки тому, що спеціалісти цих областей користуються послугами Internet.

Якщо ми говоримо про дистанційне навчання як про нову форму навчання, логічно зробити висновок, що у цій системі крім викладача й студентів мусить бути підручник, навчальні посібники, тобто засоби навчання як компонент даної системи. Звідси впливає необхідність серйозного наукового підходу до розробки не лише спеціальних курсів (підручників), а й системи дистанційного навчання в цілому.

Мова йде не про заміну очного масового навчання дистанційним, а про дистанційне навчання як форму навчання, яка може використовуватися при певних ситуаціях, враховуючи потреби сьогодення, курс України на модернізацію вищої освіти, завдання, поставлені перед нашою країною після підписання Болонської декларації. Це може бути базовий поглиблений чи поглиблено-профільний рівень чи друга вища освіта.

Дистанційне навчання – це нова форма навчання, з притаманною їй специфікою, дещо різною від очної та заочної форми навчання (наприклад, кейс-технологія).

З іншого боку, дистанційне навчання потрібно розглядати в загальній системі освіти, зокрема обов'язково в системі неперервної освіти, передбачаючи не лише певну визначену систему, а й послідовність окремих її ланок.

Дидактичні цілі та завдання дистанційного навчання як складової частини системи вищої освіти визначають його типологію за окремими ознаками.

З метою навчання дистанційно виділяємо наступні групи студентів: професійна підготовка (наприклад, педагогічні кадри відповідних спеціальностей); перепідготовка кадрів; підвищення кваліфікації; підготовка студентів з окремих навчальних дисциплін до складання іспитів екстерном; підготовка до складання випускних іспитів; поглиблене вивчення теми, розділу, факультативу; ліквідацію пробілів у

знаннях, вміннях, навичках по окремих дисциплінах; базовий курс навчальної програми для студентів, які за певних причин не можуть відвідувати очну форму на протязі деякого відрізка часу; друга вища освіта.

За навчальними дисциплінами, які можуть викладатися дистанційно, виділяємо стільки курсів, скільки таких дисциплін передбачає навчальний план спеціальності того чи іншого навчального закладу, зокрема вищого (інститут, університет; інститут підвищення кваліфікації і т.д.). Специфіка предметної області також диктує свої напрями розробки курсів за рівнями вивчення дисципліни (наприклад, базовий, поглиблений рівень при вивченні іноземної мови).

Різні види і форми диференціації студентів обумовлені специфікою дистанційного навчання. Актуальність диференціації студентів випливає із контингенту тих, хто навчається. Контингент студентів інколи може бути дуже неоднорідним. Саме тому вважаємо доцільним проводити вступне заняття вивчення того чи іншого курсу тестуванням для визначення рівня (наприклад А, В, С) володіння потрібною інформацією і формувати відповідні групи співробітництва. В процесі навчання виникає потреба і так званої «внутрішньої» диференціації групи, яка веде за собою використання відповідних педагогічних технологій, різноманітних засобів навчання, як мережевих, так і зовнішніх, які не входять у ресурси мережі.

І, зрештою, цілком зрозуміло, що особливості технологічної бази, яку використовують при вивченні того чи іншого курсу, прямо впливає на зміст і структурування всього навчального матеріалу. Курс може функціонувати лише в мережі, без використання інших засобів комп'ютерних і інформаційних технологій. Якщо ж окрім мережевих ресурсів використовують додаткові джерела інформації (друковані, відео, звукові, мультимедійні, засоби масової інформації) у якості компонентів курсу, то структура курсу та його змістова сторона й організація самого процесу навчання буде виводимою. Об'єктивно виникає необхідність розробки інваріантних компонентів вивчення курсу дистанційного навчання.

Гостра потреба в масовій підготовці та перепідготовці кадрів, здатних ефективно працювати в умовах ринкової економіки, та соціально-політичної кризи в Україні зокрема, зумовлюють доцільність проаналізувати та використати всі переваги зарубіжного досвіду дистанційного навчання, трансформуючи їх на реалії системи вищої освіти України.

Вивчення провідного досвіду вищої освіти Великобританії допоможе підвищити ефективність впливу вітчизняної вищої освіти на суспільство; трансформувати її до вимог часу; окреслити способи створення та формування національної еліти, яка визначатиме майбутнє своєї країни та обиратиме шляхи її розвитку; вдосконалити функціонування вітчизняної системи вищої освіти з урахуванням переваг дистанційного навчання; використання системних аналітичних досліджень вищої освіти Великобританії для подолання кризи вітчизняної вищої освіти та визначення її стратегічних напрямів розвитку у рамках співробітництва України з Європейським Союзом, що сприятиме суспільному прогресу та розбудові соціально орієнтованої економіки України з метою підвищення рівня загальної освіти та професійної кваліфікації в Україні як у громадському, так і в приватному секторах.

Література та джерела

1. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: Навчальний посібник. – Харків: НТУ «ХПІ», «Торсінг», 2002. – 320с
2. Козубовська І.В., Сагарда В.В., Пічкарь О.П. Дистанційне навчання в системі освіти. – Ужгород: УжНУ, 2001. – 290с
3. Створення дидактичних матеріалів з дистанційної форми навчання: Інформаційно-методичний збірник/ П.М.Таланчук, А.Г.Шевцов, В.Т.Бажан, В.М.Гемба – К.: Таксон, 2002. – 176с
4. Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабик І.І. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 383с
5. Фініков Т.В. Сучасна вища освіта: світові тенденції і Україна – К.: Таксон. 2002. – 176с

В статтю аналізуються поняття дистанционное «обучение» и дистанционное «образование». Рассматриваются возможности дистанционного обучения как составного звена системы высшего образования при интеграционных процессах модернизации системы высшего образования Украины.

The concepts of distance «teaching» and distance «education» have been analysed by the author of the article. Resources of distance teaching as the component of higher educational system in the process of integration and modernization of higher education of Ukraine have been considered.

ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІЯЛЬНОСТІ ДИТЯЧИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ ЯК ВАЖЛИВА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Романовська Л.,
м.Хмельницький

Базовою основою сучасної педагогічної концепції дитячого колективу є поняття колективу виховуючого.

Колективи, що продукують соціальні і виховні впливи є інституціональними. Вони створюються і функціонують як наслідок реалізації необхідності розв'язання різноманітних соціально-педагогічних завдань.

Серед виховних колективів чітко виділяються особливостями своєї соціально-педагогічної діяльності дитячі громадські об'єднання. На нинішньому етапі розвитку суспільства дитячий рух стає важливим і унікальним інститутом соціалізації підростаючого покоління, який не лише доповнює вплив сім'ї, школи та інших соціальних інститутів, але й став самодостатнім соціально-виховним феноменом, що успішно реалізує завдання формування гармонійно розвинутої особистості. Саме в дитячих спілках задовольняються потреби дітей та підлітків у спілкуванні, спільній діяльності творчо-розвиваючого характеру, в реалізації різноманітних інтересів та потреб. Їхня діяльність сприяє більш гармонійному включенню дітей і підлітків в життя суспільства, дозволяє набути позитивного досвіду соціальної взаємодії і діяльності, виробити навички колективної праці.

Результати аналізу проведеного дослідження дозволяють стверджувати, що участь в різноманітних дитячих громадських об'єднаннях – це ступінь до повноцінної громадської діяльності, школа виховання майбутніх активних громадян, становлення лідерів. До того ж, позитивно орієнтована соціальна діяльність дитячих форкань захищає їх членів від негативних впливів, запобігає асоціальній поведінці.

Незважаючи на перспективний соціально-педагогічний потенціал, все ж в цілому діяльність багатьох дитячих громадських об'єднань має дещо хаотичний і навіть беззмистовий характер. Це ставить на порядок денний необхідність розробки теорії і практики педагогічного супроводу роботи зазначених об'єднань.

У цьому контексті опорою має стати теорія дитячого колективу. В.Сухомлинський, Ф.Брюховецький, С.Іванов, Т.Коннікова, М.Погодін, Н.Панова, Б.Ширвінд та інші, спираючись на ідеї А.Макаренка, створили на практиці різні варіанти системи виховної роботи з дитячим колективом. На підставі аналізу їхніх праць можна зробити такі висновки:

- дитячий колектив як соціальну спільноту характеризує не лише єдність мети і діяльності, але й єдність пов'язаних з цією діяльністю переживань і суджень дітей;
- процес розвитку і функціонування дитячого колективу не може бути рівномірним. Для нього характерними є чергування періодів високої активності та відносної бездіяльності. Ці періоди взаємопов'язані і взаємообумовлені;
- розвиток колективу пов'язаний не лише з реалізацією його завдань, але й з напрацюванням і закріпленням певних традицій, обрядів, ціннісних орієнтацій;
- зміст і багатогранність форм життєдіяльності дитячого колективу, розвинутість і розмаїття органів його самоуправління знаходяться у прямій залежності;
- організація педагогічно доцільної життєдіяльності колективу – умова, необхідна для перетворення його в суб'єкт виховання по відношенню до кожної дитини.

У результаті досліджень різних вчених у педагогічній літературі були сформульовані основні положення, які характеризують дитячий колектив як мету і об'єкт педагогічних впливів, визначена система виховної роботи по його згуртуванню і розвитку, склалась методика виховної роботи у зазначеній структурі. Це дозволяє стверджувати наступне. Дитячий колектив не може розвиватися, рухатися по шляху перетворення не соціально-педагогічну систему, якщо перед ним на стоїть спільна мета, яку всі члени колективу сприймають як життєво важливу перспективу, заради якої вони вступають у спілкування, об'єднують свої зусилля, долають труднощі. Реалізуючи перспективні завдання, колектив набуває якісно нової сутності, стає спроможним вирішувати більш складні завдання.

Концепція перспективних ліній лежить в основі теорії і практики колективного виховання і є важливою фундаментальною основою побудови теорії і практики соціальної педагогіки дитячих громадських об'єднань.

Реалізуючи певну роль в процесі колективної діяльності, підліток вступає в контакти з колективом, з окремими його членами. На процес його соціального розвитку здійснює вплив як зміст діяльності, так і характер її організації.

Спільна мета у спільній діяльності, спілкування членів дитячих спілок, які реалізують адекватні цій діяльності соціальні ролі, приводять до встановлення системи ділових зв'язків між дітьми, між колективом дитячого громадського

об'єднання і оточуючим його соціальним середовищем. На цій основі виникає сітка ділових стосунків або, як назвав їх А.Макаренко, відносин відповідальної залежності. Вони відіграють важливу роль як у згуртуванні колективу, так і в соціальному розвитку членів дитячих формувань. Включаючись в ці відносини, будучи їх об'єктом, носієм і суб'єктом, підліток набуває відповідний соціальний досвід. Природно, що такі стосунки не народжуються стихійно, а є результатом педагогічно доцільно організованого колективного діяльності членів дитячих громадських об'єднань.

Аналіз досвіду колективного виховання і результатів спеціально проведених досліджень (А.Вайсбург, М.Виноградова, І.Перівін, О.Пермяков, Л.Чернишенко та ін.) дозволяє сформулювати умови педагогічно доцільної організації спільної діяльності школярів, від яких залежить виховна ефективність стосунків між членами дитячих формувань. До них ми відносимо:

- 1) інтеріоризацію всіма членами об'єднання тієї перспективи, на здійснення якої повинна бути спрямована вся колективна діяльність;
- 2) максимальна опора на принцип взаємодоповнення і взаємозбагачення;
- 3) удосконалення структури діяльності членів об'єднання за рахунок включення в неї різноманітних за своїм змістом і характером видів (у відповідності з віковими особливостями дітей та підлітків) та інтеграції їх в єдину діяльність колективу дитячої спілки;
- 4) вихід за межі інтересів і потреб свого колективу, включення дітей в діяльність, спрямовану на удосконалення оточуючого їх мікро середовища, на соціально значущі і суспільно корисні справи;
- 5) опора на дитяче самоуправління.

Вважаємо, що особлива увага при побудові педагогічного супроводу діяльності дитячих громадських об'єднань має бути приділена малим неформальним групам або мікро групам емоційно-психологічного характеру (дружніх і приятельських), кожна з яких включає, як правило невелику кількість дітей, які відчувають одні до одних почуття взаємної симпатії і дружби. Разом з тим не всі члени дитячої спілки входять в емоційно-психологічні мікро групи. Одні діти можуть мати дружні або приятельські зв'язки поза даного колективу, інші – взагалі не мати таких зв'язків. Серед них можуть бути підлітки, які не відчувають особливої потреби у спілкуванні, а також несміливі діти, що не вміють вступати у спілкування з цікавими для них ровесниками.

Малі неформальні групи займають різне положення в колективі. Майже в кожній з них є група, що користується авторитетом, відрізняється ініціативою в різних видах діяльності дитячої спілки.

У дитячій організації можуть бути і такі групи, авторитет яких є ситуативним. Зустрічаються і групи, що займають дещо відмінну, від усіх інших, позицію, замкнуті в сфері своїх інтересів. Якщо ціннісні орієнтації цих груп не суперечать загальній стратегії статутної діяльності дитячого громадського об'єднання, то всі інші члени зазначеного формування відносяться до цього толерантно. Поряд з тим в колективі можуть утворитися угруповання, що почнуть ворогувати одна з одною або переслідуватимуть власні цілі. Це безперечно відб'ється на єдності та згуртованості колективу дитячої спілки, може привести до її розпаду.

У тих випадках, коли група є носієм позитивних соціальних цінностей, коли вона референтна для всього колективу, її вплив збагачує процес соціального виховання у дитячій організації, доповнюючи і поглиблюючи вплив на неї колективу в цілому як соціальної спільноти. За рахунок таких груп збагачується життя всього колективу.

Проблема організації педагогічного супроводу діяльності дитячої спілки полягає і в тому, що вплив неформальних груп може не співпадати з впливом колективу в цілому. У підсумку діти в одних умовах можуть вести себе у відповідності із санкціонованими колективом нормами, а в інших – у відповідності з нормами, виробленими в тій групі. Яка є для них референтною. Природно, що в таких випадках процес соціального розвитку особистості в дитячій спілці є може бути оптимальним.

Результати дослідження різних науковців засвідчують, що в ряді випадків у дитячих колективах можуть виникати і такі ситуації, коли окремі соціально-психологічні групи є носіями більш високого порядку духовних цінностей, ніж колектив в цілому. Між такою групою і колективом може виникнути конфлікт, що негативно впливає і на дітей, що входять в групу, і на дитячу організацію в цілому. Можливі й інші варіанти балансу міжособистісних стосунків вибіркового ха-

рактеру в дитячому колективі. Одні з них посилюють і збагачують його вплив на дітей, інші послаблюють, а інколи зводять і на нівець.

Вибіркові відносини в колективі дитячої організації складаються стихійно. Поряд з тим, оскільки вони залежать від змісту й організації спільної діяльності дітей, сутності структури ділових стосунків, соціальний педагог може здійснювати певну їхню корекцію. Для того, щоб дитячі громадські об'єднання були дієвим та ефективним чинником соціалізації особистості необхідне педагогічне керівництво процесом їхнього становлення і розвитку. В Україні ж залишається нерозв'язаною проблема недостатньої підготовленості фахівців до даного виду соціально-педагогічної діяльності. Відсутність активного співробітництва соціальних педагогів з дитячими організаціями є однією з причин їхньої мало чисельності, непопулярності серед підлітків та пасивності. Однак на шляху розгортання зазначеної співпраці існують серйозні перепони. І досі не розроблено єдиної структури організації взаємодії між соціальними педагогами і лідерами дитячих спілок. Втрачено і контакти педагогічних колективів загальноосвітніх навчальних закладів з дитячими організаціями. Тому ні соціальні педагоги, ні вчителі не спроможні сьогодні виступати в ролі наставників-педагогів дитячих громадських об'єднань.

Якщо у практичному плані зазначеного співробітництва майже не прослідковується, то в теоретичному контексті вже є певні напрацювання. Так, Л.Пундик, виходячи з кваліфікаційних характеристик соціального педагога, виділяє наступні напрями його можливої діяльності в дитячій організації. До них він відносить:

- здійснення комплексу заходів і різних видів діяльності для виховання, освіти, розвитку і соціального захисту особистості в дитячих організаціях;
- вивчення психолого-медико-педагогічних особливостей членів організації та осіб, що готові до співпраці з даною організацією;
- виявлення інтересів і потреб, труднощів і проблем, конфліктних ситуацій, відхилень у поведінці суб'єктів і своєчасне надання їм соціальної допомоги і підтримки;
- посередництво між особистістю й дитячою організацією, керівництвом та установами, сім'єю, фахівцями різних соціальних служб;
- визначення завдання, форм і методів соціально-педагогічної роботи в дитячій організації, засобів вирішення особистісних і соціальних проблем;
- проведення соціально-педагогічної роботи для організації спілкування дітей і дорослих безпосередньо і дитячій організації;
- залучення до культурно-освітньої, профілактично-виховної, спортивно-оздоровчої, творчої роботи членів організації, окремих громадян;
- вплив на розв'язання особистісних, міжособистісних, внутрішньо сімейних конфліктів, надання необхідної консультативної, психолого-педагогічної допомоги членам організації;
- сприяння участі членів організації у науковій, технічній, художній творчості, спортивній, суспільно корисній діяльності, виявленню талантів, здібностей, піклування про професійне самовизначення та соціальну адаптацію молоді;
- орієнтація дитячих організацій на виховання поваги до батьків, жінок, літніх людей, до культурно-національних, духовних, історичних цінностей України, дбайливого ставлення до навколишнього середовища [6, с.134].

Як стверджує Л. Пундик, соціальний педагог може бути залучений до таких сфер діяльності дитячої організації:

- педагогічна (педагогічна терапія, педагогічне консультування і захист, сприяння розвитку обдарованих дітей та молоді, етнічно-релігійний захист тощо);
 - правоохоронна (профілактика правопорушень), соціальна підтримка різних категорій та груп членів дитячих організацій, соціально-реабілітаційна діяльність;
 - психологічна (консультативно-посередницька, охорона здоров'я та пропаганда здорового способу життя, медико-реабілітаційна допомога);
 - культурно-дозвілєва діяльність [6, с.265].
- Натомість, російська дослідниця М.Шакурова визначає такі можливі напрями співпраці соціального педагога з дитячими громадськими об'єднаннями:

- допомога у створенні спеціальних програм для привернення уваги до проблем організації;
- створення умов для розвитку лідерського і творчого потенціалу, що сприятиме становленню особистості неповнолітньої дитини, її здатності протистояти різним негативним впливам;
- привернення уваги державних та муніципальних органів до вирішення проблем дитинства, дитячих громадських об'єднань;
- налагодження взаємодії дитячих формувань з іншими

соціальними інститутами для організації соціальної допомоги дітям і молоді;

- залучення дітей і молоді до вирішення проблем через спеціально створені органи дитячого самоуправління [7, с.196-197].

У процесі дослідження нами була розроблена модель професійної взаємодії соціального педагога з дитячими громадськими об'єднаннями. На нашу думку, до її основних складових слід віднести:

- 1) здійснення соціально-педагогічної діагностики;
- 2) організація соціально-педагогічної діяльності;
- 3) сприяння формуванню колективу в об'єднанні;
- 4) здійснення профілактичної діяльності;
- 5) організація необхідної соціально-педагогічної допомоги членам даного формування;
- 6) налагодження взаємодії з іншими соціальними інститутами, педагогічними колективами загальноосвітніх навчальних закладів;
- 7) допомога у створенні і реалізації спеціальних програм і проектів;
- 8) налагодження діалогу з членами неформальних дитячо-юнацьких угруповань.

Зазначені складові ми розглядаємо у якості як напрямів консультативної роботи соціального педагога з лідерами дитячих формувань, так, власне кажучи, і напрямів педагогізації діяльності самих дитячих спілок.

Вважаємо, що першочерговим завданням соціального педагога є здійснення власне соціально-педагогічної діагностики. Розглядаючи її як ціле направлений збір інформації про вплив на членів дитячих громадських об'єднань соціально-психологічних, соціально-педагогічних, екологічних і соціологічних чинників ми визначали її зміст відносно дитячої спілки в цілому. При цьому увага була зосереджена на: виявленні індивідуальних особливостей, можливостей члена спілки, його соціальних потреб і ціннісних орієнтацій, потенціалу його розвитку; визначенні умов та можливостей середовища, у якому він здійснює свою життєдіяльність; розробці комплексної характеристики дитячого громадського об'єднання (мета, завдання, структура, форми і методи діяльності тощо).

Використовуючи отриману інформацію соціальний педагог накреслює цілі і завдання ймовірної співпраці з лідерами дитячих формувань, шляхом її моделювання розробляє оптимальний варіант соціально-педагогічної технології, що забезпечує досягнення прогнозованого результату.

Одним із основних напрямів роботи соціального педагога з дитячим формуванням є організації ефективної профілактичної роботи. Це в значній мірі визначається тим фактом, що більшість дитячих громадських об'єднань на надають належної уваги цьому напрямку діяльності. тому взаємодія соціального педагога з лідерами зазначених об'єднань по налагодженню комплексної, різносторонньої, інтегрованої системи профілактичних дій є актуальною і пріоритетною.

Зміст соціально-педагогічної допомоги, яка може надаватися членам дитячих громадських об'єднань, визначається межами професійної підготовки та компетенції соціального педагога. На нашу думку, вона може полягати у допомозі в розв'язанні особистісних і міжособистісних проблем, наданні необхідної консультативної психолого-педагогічної допомоги членам спілки, здійсненні корекції соціальної поведінки даної категорії клієнтів, створенні умов для розвитку творчого потенціалу членів дитячих формувань, сприянні їхньому соціально-правовому захисту.

Дуже важливою складовою співробітництва соціального педагога з лідерами дитячих формувань є допомога у налагодженні ефективної соціально-педагогічної діяльності дитячих організацій, залучення їх до участі у волонтерському русі. Ю.Поліщук, обґрунтовуючи органічну єдність соціально-педагогічної діяльності сучасних молодіжних громадських об'єднань (до складу яких він зараховує і дитячі організації у вигляді різновікових формувань) з процесом соціалізації, визначає останню як «двобічний процес, який включає в себе як інтеріоризацію індивідом морально-етичних цінностей спілки молоді шляхом увіходження в діяльність спілки, в систему її міжособистісних відносин і взаємозв'язків, так і в процес активної участі індивіда у соціально-педагогічній діяльності, ідентифікацію себе з молодіжною організацією» [5, с.99].

Стратегічно важливою є надання допомоги керівництву дитячих спілок у створенні і реалізації довго- і короткострокових програм і проектів. Це вимагає пошуку джерел відповідного фінансування. На нашу думку, стратегія їхньої розробки повинна виходити із таких основних напрямів. Це:

- соціальний захист дітей і підлітків, які перебувають у складних життєвих ситуаціях;
- формування установки на здоровий спосіб життя, профілактика вживанню наркотичних речовин;

- формування гуманістичного світогляду, підтримка творчих ініціатив дітей та підлітків;
- формування лідерських якостей та правової культури дітей та підлітків;
- всебічний розвиток творчих здібностей, сприяння формуванню інтелекту.

Не менш важливим є і допомога дитячим спілкам у налагодженні взаємодії з іншими соціальними інститутами, і, насамперед, з педагогічними колективами загальноосвітніх навчальних закладів. Зазначений напрям соціально-педагогічної роботи повинен полягати: у інформуванні учнів і школярів про діючі в даному населеному пункті дитячі громадські об'єднання, організації конкретних заходів спільно з керівництвом загальноосвітніх шкіл, налагодженні зв'язків з батьками, залучення учнів до дитячих спілок.

Як зазначає у цьому контексті Н.Лавриченко, «взаємодія школи з дитячим та юнацькими організаціями має стати одним з провідних напрямів її організаційної діяльності у сфері педагогічного керівництва соціалізацією юнацтва» [4, с.318].

Центральним завданням соціального педагога повинно стати сприяння дитячій спілці у формуванні колективу.

Про рівень розвитку колективу в дитячій організації можуть свідчити: самостійне висунення соціально значущих цілей і досягнення їх на основі самоврядування; мобільність при виконанні колективних справ і доручень; прагнення до вирішення більш складних завдань, активна участь кожного члена спілки у їхньому розв'язанні; сформоване почуття відповідальності за колективну справу; бажання членів організації якомога більше часу проводити разом, отримуючи при цьому задоволення від спілкування, участі у реалізації проєктів і програм спілки; готовність допомогти слабшому, поважання честі і гідності кожного, його особистої думки; здатність до порозуміння без сварок і образ.

Таким чином, налагодження ефективного педагогічного супроводу діяльності дитячих громадських об'єднань є безсумнівно важливою проблемою, яка все ще чекає свого вирішення.

Література та джерела

1. Айсмонтас Б.Б. Психолого-педагогические условия использования форм и методов обучения руководителей детских и юношеских объединений: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Б.Б.Айсмонтас. – М., 1991. – 156с
2. Бобрышов С.В. Взаимосвязь теоретической и практической подготовки студентов к работе с детскими общественными объединениями: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / С.В.Бобрышов. – Санкт-Петербург, 1992. – 179с
3. Волохов А.В. Вариативно-программный подход к социализации личности ребёнка в деятельности детских организаций: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / А.В.Волохов. – Ярославль, 1999. – 32с
4. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрис: монографія / Н. М. Лавриченко. – К.: ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – С.318
5. Поліщук Ю.І. Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні: монографія / Ю.І.Поліщук // За ред. Н.Г.Никало. – Тернопіль:ТНПУ, 2005. – С.99
6. Пундик Л.Є. Теоретичні засади підготовки майбутнього соціального педагога до роботи з дитячо-молодіжними громадськими організаціями України / Л.Є.Пундик // Соціальна робота в Україні на початку XXI століття: проблеми теорії і практики: Мат-ли Міжнар. наук.-практ. конф. (29-31. 10. 2001 р.). – Частина 1. – К., 2002. – С.134, 265
7. Шакурова М. Методика и технология работы социального педагога / М.Шакурова. – М.:Академия. 2002. – С.196-197

В статті розглядається проблема організації педагогічного супроводження діяльності дитячих громадських об'єднань; аналізуються особливості, форми і методи ефективного співробітництва соціального педагога з лідерами дитячих формувань; визначаються перспективні напрями посилення ефективності процесу соціалізації і соціального виховання членів дитячих громадських об'єднань.

The author of the article has considered the issue of pedagogical support of the non-governmental children's organizations. Features, forms and methods of effective collaboration of social pedagogue with leaders of children's units have been analysed. Perspective ways to strengthen the effectiveness of socialization process and social education of the members of children's organizations have been determined.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У АВСТРАЛІЇ

Слозанська Г.,
м.Тернопіль

Соціальна робота в Австралії займає важливе місце у структурі професій. Якщо в минулому професійними галузями традиційно вважалися лише медицина, релігія і право, то нині більшість споріднених сфер діяльності, включаючи і соціальну роботу, отримали новий соціальний статус.

Система соціальної роботи в Австралії формувалася протягом століть. Вона бере свій початок від діяльності благодійних організацій, які допомагали переселенцям.

Було б неправильно плутати період заснування закладів з підготовки соціальних працівників із безпосереднім початком роботи в даній галузі. Допомога інвалідам, сиротам, хворим і старим людям, які прибули у XVIII ст. на територію Австралії як в'язні, або шукачі нової кращої долі, була невід'ємною частиною роботи влади, церкви та інших релігійних структур. Громадську турботу про них забезпечували також служби добровольців серед громадян. Поступово формувалася думка про необхідність мати відповідну професійну освіту тим, хто задіяний у соціальних службах.

На даний час соціальна робота в Австралії – це свого роду індустрія, яку з певною долею умовності можна поділити: а) за сферами діяльності соціального працівника; б) за проблемами клієнта; в) за категоріями населення.

Сфери соціальної професійної діяльності в Австралії постійно розширюється; австралійських соціальних працівників можна зустріти в різних урядових закладах, на підприємствах, в офісах, школах, центрах охорони здоров'я, агентствах охорони сім'ї та дитини, центрах фізичного та психічного здоров'я, госпіталах, психіатричних лікарнях, військових підрозділах, церквах, тюрмах тощо.

Питання щодо необхідності підготовки професійних кадрів для соціальної роботи вперше виникло наприкінці XIX ст. Численні соціальні й економічні ставали все більш склад-

ними і набували комплексного характеру. Проблеми допомоги окремій особі або конкретній сім'ї розглядалися з наукової точки зору. Незабаром більшість людей дійшли до переконання, що для поліпшення та вдосконалення роботи служб, підтримки їх діяльності на належному рівні вкрай необхідні професійно підготовлені фахівці.

Професійна підготовка спеціалістів у галузі соціальної роботи розпочалася в Австралії у 1929 році. Саме тоді в двох навчальних закладах – Школі-інтернат у Новому Південному Уельсі та Вікторіанському Інституті у Мельбурні – було відкрито курси з підготовки фахівців у даній галузі. До 1939 року в країні вже існувало п'ять навчальних закладів з підготовки соціальних працівників: три загальних школи та курси при двох лікарнях.

У процесі підготовки відповідних фахівців значна увага приділялася вивченню принципів милосердя. Це обумовлювалося тим фактом, що соціальна робота була, в основному, зосереджена в лікарнях. Пізніше напрями і програми підготовки соціальних працівників розширювалися. Програми підготовки передбачали вивчення теоретичних курсів із соціології, управління, в тому числі історії соціальних теорій, а також принципів, які лежать в основі соціальної роботи. Значна увага приділялася практичній підготовці соціальних працівників [4].

Перші школи соціальної роботи розвивалися разом з інститутами соціального забезпечення. Педагоги були переважно практиками. Більшість з них були австралійцями, що здобули кваліфікацію в університетах Англії (точніше Лондона) та Америки (Чикаго). Як свідчить аналіз літературних джерел, значну допомогу у розвитку професійної соціальної роботи і становлення соціальної освіти надали численні фахівці з вище зазначених країн, які приїхали в цю країну з

метою допомогти у становленні та розвитку соціальної роботи як професії і підготовці відповідних фахівців. Соціальна робота Австралії й досі перебуває під впливом американської та англійської шкіл соціальної роботи.

Чисельність робітників, які працювали у соціальній сфері у 40-х рр. XX ст. становила приблизно 120 працівників, з яких, лише п'ять відсотків були представниками чоловічої статі. Зайнятість жінок у соціальній сфері вимагала від них жертвувати шлюбом, народженням дітей і спричинила зменшення і без того невеликої кількості соціальних працівників. Швидкий розвиток соціальної роботи як професії та достатня кількість професійних працівників у даній галузі і сприяла залученню до навчання соціальній роботі чоловіків [11, с.327-345].

У становленні і розвитку соціальної роботи в Австралії, безумовно, важливе значення мало заснування в 1946 році Асоціації Соціальних Працівників Австралії. Основна мета її діяльності на той час полягала в об'єднанні викладачів і студентів різних шкіл соціальної роботи при австралійських університетах. Згодом ця організація почала займатися розробкою професійних стандартів, втіленням їх в життя та здійсненням контролю за їх дотриманням. Професійна Асоціація Соціальних Працівників Австралії створила комісію з розробки нового закону про організацію шкіл та створення відповідних навчальних програм для курсів соціальної роботи [9, с.104].

У сучасних умовах фахова підготовка соціальних працівників здійснюється за програмою, акредитованою Асоціацією Соціальних Працівників Австралії (АСПА). Сьогодні Асоціація (СПА) є національним органом, наділений законом винятковим правом здійснювати акредитацію програм бакалаврів та магістрів соціальної роботи. На відміну від Сполучених Штатів, де акредитацію здійснюють неурядові організації, професійні товариства, добровільні об'єднання навчальних закладів, в Австралії Асоціація Соціальних Працівників є професійним органом, який займається акредитацією навчальних курсів з даної спеціальності.

У 1974 році Асоціацією Соціальних Працівників Австралії було остаточно затверджено вагомий для професійної підготовки соціальних працівників документ – *Мінімальні Освітні Вимоги* [9, с.96]. У цьому документі вперше зазначено, що підготовка соціальних працівників до професійної діяльності має базуватися на знаннях основ соціології та психології у поєднанні із професійними знаннями; знаннях і вміннях побудови соціальної політики і практики її здійснення; на принципах і методах організації практики соціальної роботи; на оволодінні методиками проведення досліджень та дотриманні професійної етики; на проходженні 140-денної практики не менше ніж на двох базах [2, с.5]. При університетах Австралії було створено програми навчання соціальної роботи для тих, хто бажав отримати ступінь бакалавра, магістра або доктора. Окремі Школи соціальної роботи були акредитовані з усієї освітньо-кваліфікаційних рівнів. Станом на 1975 рік, в Австралії функціонували вже 11 шкіл, що займалися підготовкою соціальних працівників. У них 2363 студенти навчалися за програмою бакалавра вищої школи, 209 студентів – за програмою магістра, а 7 – доктора соціальної роботи [10, с.78]. У цей період, процес професійної підготовки соціальних працівників був зосереджений, в основному, на підготовку до роботи з клієнтами і значно менше – на підготовку їх до роботи у відповідних соціальних закладах.

Сьогодні для отримання ступеня бакалавра з соціальної роботи студент подає заяву з проханням прийняти його до тієї чи іншої школи соціальної роботи. Спеціальна комісія проводить співбесіду і тестування, перевіряє базові знання. Курс для отримання ступеня бакалавра триває три або чотири роки. До навчальної програми входять шість основних галузей знань: поведінка людини в соціальному оточенні; соціальна політика; теорія і практика професії; цінності та етика; дослідницька робота та практика.

Щоб стати магістром соціальної роботи, необхідно мати ступінь бакалавра і досвід практичної діяльності в соціальній сфері. Термін навчання – 1-2 роки. Обов'язковим компонентом процесу професійної підготовки є проведення кожним студентом професійного дослідження або написання курсової роботи. Особливо поглиблено вивчаються спеціалізовані предмети: соціальна політика, соціальна економіка, соціальне право, соціальна психологія та методи соціальної роботи. Студенти проходять кожного тижня практичну підготовку (16-20 год). Місце проходження практики обирає сам студент або пропонує викладач-тьютор.

Характерною особливістю докторських програм з соціальної роботи є оволодіння глибокими теоретичними знаннями і формування і розвиток дослідницьких умінь. Навчання протягом двох – трьох років завершується підготовкою і захистом докторської дисертації.

Розробка і дотримання загальних стандартів підготовки соціальних працівників, зокрема, вимога до вибору майбутніми

спеціалістами профілю подальшої діяльності на останньому курсі навчання, а також унітарний підхід до вибору та викладання предметів, стали необхідною умовою подальшого функціонування вищих навчальних закладів з підготовки соціальних працівників у Австралії. Значного поширення набула внутрішньовідомча підготовка через спеціальні курси, читання яких забезпечувалося професійними асоціаціями. Було організовано курси підвищення кваліфікації для різних категорій соціальних працівників. Роботодавці почали матеріально заохочувати працівників, які прагнули до вдосконалення професійної майстерності [9, с.96].

Сьогодні в Австралії соціальна робота здійснюється на трьох рівнях: державному, регіональному і місцевому. Станом на 1999 рік в Австралії функціонував 21 навчальний заклад з підготовки соціальних працівників [12, с.23-26]. Склад студентів факультетів соціальної роботи в Австралії є різномірним. Це зумовлено етнічним складом населення країни. Так, згідно статистичних даних 1990 року, в Австралії половина населення мала одного або двох батьків, що були вихідцями із різних країн світу і для яких англійська мова не була рідною [10, с.79].

Аборигени в Австралії у 90-х роках XX ст. становили тільки 1% від загальної кількості населення. Власне тому в Австралії пропагується полікультурний підхід до освіти [10, с.79].

Важливою ланкою регулювання рівня освіти в умовах децентралізації управління вищою освітою Австралії є система акредитації. Акредитація – це феномен американського походження, що представляє собою соціальний інститут, який має на меті вносити відносну впорядкованість у систему освіти, що склалася стихійно, підпорядковувати її єдиним суспільним вимогам [1, с.7].

Як уже зазначалося, Асоціація Соціальних Працівників Австралії є тим професійним органом, що займається акредитацією навчальних курсів з даної спеціальності.

Основними критеріями акредитації освітніх програм із соціальної роботи є стандарти придатності та оціночні стандарти. Стандарти придатності висувають ряд вимог до шкіл соціальної роботи, що пропонують ступінь бакалавра: програма має бути невід'ємною частиною навчального закладу, який присвоює даний ступінь; головний адміністратор школи має дати офіційний дозвіл на ознайомлення Акредитаційної комісії з документацією програми; школа має документувати, виконанням студентом програми, необхідної для початкової професійної діяльності. Інші стандарти придатності вимагають детального опису соціальної роботи як поля діяльності студентів; забезпечення кваліфікаційного статусу ректора; призначення на посаду викладачів, які мають ступінь не нижче магістра та досвід практичної діяльності у сфері соціальної роботи і дотримуються недискримінаційної політики.

Стандарти придатності для Шкіл, які здійснюють підготовку магістрів, практично аналогічні. Основна відмінність полягає у тому, що стандарти для програм підготовки магістрів передбачають готовність студентів після завершення курсу навчання самостійно здійснювати практичну діяльність.

Оціночні стандарти для Шкіл, які здійснюють підготовку бакалаврів та магістрів, практично однакові. Вони включають:

- освітні цілі школи і очікувані результати (загальні і професійні), опис громад, клієнтів, які обслуговувалися школою;
- ресурси, джерела, необхідні для досягнення поставлених цілей;
- офіційну письмову заяву ректора університету про підтримку програми;
- офіційну згоду відповідних професійних та інших організацій, громад;
- дані про викладацький склад, що здійснює виконання програми, в якій вказані: а) кількість і різноманітність предметів і програм; б) кваліфікаційні дані про викладацький склад; в) професійний досвід викладання, практики, публікації, дослідження, керівництво громадами; г) пропорційний розподіл часу на процес викладання, кураторство групи, організацію практики, підготовку матеріалів для проведення занять, виконання адміністративних обов'язків, роботу в комісіях та комітетах, консультативну роботу зі студентами, дослідницьку роботу [14], [8].

Слід зазначити, що в Австралії акредитація є обов'язковою, а орган, який її здійснює, має всі юридичні права здійснення контролю за діяльністю навчальних закладів. Усі вищі навчальні заклади прагнуть отримати акредитацію, оскільки для роботодавців вона є гарантом високої якості освіти випускника. Акредитація є бажаною з ряду інших причин. Зокрема, ліцензія або сертифікат на право здійснення практичної діяльності у сфері соціальної роботи видаються лише випускникам програм підготовки, акредитованих Асоціацією Соціальних Працівників Австралії. Випускники акредитованих програм на рівні бакалавріату можуть продовжувати навчання з

метою отримання ступеня магістра. І, нарешті, членство у Національній Асоціації Соціальних Працівників є можливим лише для студентів і випускників програм, які вже отримали або прагнуть отримати акредитацію Асоціації Соціальних Працівників Австралії.

Аналіз системи акредитації закладів вищої соціальної освіти в Австралії дає змогу констатувати, що їй притаманні такі риси як обмеженість дії акредитаційного статусу та державно-громадський характер.

Таким чином, можна зробити висновок, що власне 1929-1990 рр. стали етапом формування сучасної систе-

ми підготовки соціальних працівників в Австралії. Цей процес відбувався під впливом політичних та соціально-економічних чинників розвитку соціальної роботи як науки та професійного виду діяльності; його характерними ознаками стали заснування координаційних органів у галузі підготовки соціальних працівників, розширення змісту підготовки соціальних працівників, встановлення стосунків партнерства та співробітництва між навчальними закладами та соціальними агентствами, об'єднання усіх рівнів освітньо-кваліфікаційної діяльності (бакалавра, магістра і доктора) у цілісну систему підготовки соціальних працівників на рівні вищої школи.

Література та джерела

1. Елманова В.К. Высшее образование за рубежом (США, Великобритания, Франция, ФРГ, Япония, КНР: Учебное пособие / Ленинградский гос. ун-т. – Л.: ГЛУ, 1989. – 49с
2. Australian Association of Social Workers. – Barton: AASW, 1998. – P.5
3. Australian Association of Social Workers. Policy and procedures for establishing Eligibility for membership of AASW. – Barton, ACT, Australian Association of Social Workers, 2000. – 104p
4. Berber, J.G. & Cooper, L. Current trends in the education of Australian social workers. – Aldershot; Arena: Ashgate, 1997. – 200p
5. Burrows, Toby & Philip G.Kent. Serials Management in Australia and New Zealand. – Haworth Press: ISBN 1-56024-453-4, 1993. – P.19
6. Catholic Family Handbook / The by Rev. George A.Kelly. – New York: Random House, Inc., 1959. – 56p
7. Establishment dates. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 21.02.2006: <<http://www.australian-universities.com/phd.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
8. Higher Education Coordination, Accreditation and Quality Assurance. – [Електронний курс]. – Режим доступу: 24.02.2007:<<http://www.dest.gov.au>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
9. Lawrence R..J. Australian social work in historical, international and social welfare context in: P.Boas & J.Crawley (Eds) The challenge of problem – based learning. – London: Kogan Page, 1976. – 96p
10. Lindsey Napier & Janet George. Changing social work education in Australia // Social work education. – 2001. – Vol. 20ю – №1. – P.75-86
11. Martin E. Themes in a history of the social work profession // International Social work. – 1992. – № 35. – P.327-345
12. O'Connor I. Who drives social work education in Australia? – Auckland: New Zealand School of Social Work Conference, 1997. – № 9 (13 September). – P.23-26
13. Rabbits, E. Women in social work // Australian Social Work. – 1985. – № 38(1). – P.1-49
14. Recognition of Australian degrees in the US. – [Електронний курс]. – Режим доступу: 23.02.2007: <<http://www.idp.com/usa-canada/students/australianeducationssystem/article121.asp>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Автор статьи раскрывает основные этапы становления и развития современной системы профессиональной подготовки социальных работников в Австралии.

The author of the article has considered the basic stages of formation and development of the contemporary system of vocational training of social workers in Australia.

СУЧАСНІ ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Смук О.,
м.Ужгород

Проблема розвитку – одна із найбільш складних і актуальних у багатьох сферах наукових знань: філософії, соціології, біології, психології, педагогіці та ін. В психології її можна вважати кардинальною. Намагаючись проникнути в психологічну природу рушійних сил розвитку людини як особистості, психологи проводять різносторонні дослідження. Накопичені знання – з однієї сторони, нові підходи сучасної науки – з іншої, а також вимоги які формуються сучасним суспільством до людини виявляють не тільки відсутні ланки у розумінні розвитку, а й важливі напрямки пошуку, які визнають проблеми розвитку дитинства.

Потреба у вирішенні цих питань обумовила підвищену увагу до них, і знайшла відображення в науковій літературі (А.Асмолов, В.Зінченко, М.Мамардашвілі, Ф.Михайлов, К.Поліванов, Д.Фельдштейн, Б.Ельконін, С.Пінкер, П.Балтес, В.Штерн).

Найбільш значні досягнення у цій галузі припадають на першу третину ХХ ст., і пов'язані з іменами таких відомих вчених, як А.Адлер, А.Біне, Дж.Болдуін, А.Гезелл, Ж.Піаже, Карл і Шарлотта Бюлер, П.Блонський, Л.Виготський, Л.Божович, П.Гальперін, М.Лісіна, Дж.Боулбі, Л.Кольберг, Г.Крайг, У.Бронфенбреннер, Х.Бі та ін.

Проте, не дивлячись на значні результати цих досліджень, єдиного розуміння психічного розвитку поки що не досягнуто. Існує безліч теорій, концепцій і моделей розвитку які прямо заперечують одна одну.

Розвиток – це процес незворотніх, цілеспрямованих і закономірних змін, які ведуть до виникнення кількісних, якісних і структурних новоутворень психіки і поведінки людини. Основними властивостями розвитку, які відрізняють його від інших змін, є його незворотність, спрямованість і закономірність. Сам процес розвитку не є універсальним і однорідним. Це означає, що в ході розвитку діють різнонаправлені процеси: «загальна лінія прогресивного розвитку переплітається із змінами які утворюють так звані тупикові ходи еволюції або навіть направлені в сторону ре-

гресу» [4].

Розвиток, перш за все, характеризується якісними змінами, появою новоутворень, нових механізмів, процесів структур. Розвиток – це складний інволюційно-еволюційний поступальний рух, в ході якого відбуваються прогресивні і регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в самій людині (Л.Виготський, Б.Ананьєв) [4].

Основними формами розвитку є філогенез та онтогенез. Психічний розвиток в філогенезі здійснюється шляхом становлення психічних структур в ході біологічної еволюції виду або соціокультурної історії людства у цілому. В ході онтогенезу відбувається формування психічних структур протягом життя індивіда, онтогенез – це процес індивідуального розвитку людини. Розвиток не зупиняється до кінця самого життя, змінюючись лише за напрямком, інтенсивністю, характером та якістю. Загальними характеристиками розвитку (за Л.Анциферовою) є: незворотність, прогресивність або регресивність, нерівномірність, збереженість попереднього в новому, єдність змінення і збереження.

Онтогенез психіки людини починається з підсвідомих форм, а вже пізніше проявляються елементи свідомості. Одночасно свідомі акти діяльності, повторюючись, стають звичними, неусвідомлюваними компонентами більш складних видів діяльності. В цьому процесі є типологічні та індивідуальні відмінності. Вони проявляються в особливостях нервової системи, розумових, емоційних, вольових якостях. Онтогенез організму визначається спадковістю: злиття двох клітин і розвиток за певною програмою, заданою генотипом. Спадковість – властивість організму повторювати у ряді поколінь подібні типи обміну речовин та індивідуального розвитку загалом.

Генотипом визначаються анатомо-фізіологічна структура організму, будова нервової системи, стать, група крові, особливості обміну речовин, анатомічні та фізіологічні аномалії, деякі безумовнорефлекторні зв'язки для задоволення первинних потреб і т.п. Геном людини складається з 3,12

мільярда базових пар. ДНК кожної пересічної людини приблизно на 99,9% ідентична ДНК будь-якої іншої нормальної людини. Тільки 0,1% відповідає за біологічний вклад у всі наші індивідуальні відмінності за фізичними і психологічними характеристиками. Генотипічні фактори типізують розвиток, тобто, забезпечують реалізацію видової генотипічної програми. Разом з тим генотип індивідуалізує розвиток.

На молекулярному рівні значна частина цих 0,1% індивідуальних відмінностей приймає форму окремих нуклідних поліморфізмів (SNPs – single nucleotide polymorphisms – «сніпс»). Сніпс – це варіації нуклеотидів, які зустрічаються в середньому в 1 із 1250 базових пар, що складає близько 5 мільйонів, хоча вважається, що тільки від 10 до 20% із них виконують значимі функції.

Поняття генів як основних одиниць спадковості були відомі задовго до того, як молекулярна генетика змогла підтвердити їх наявність і значення, визначити біохімічну природу. Ген – це виражений сегмент ДНК, який може мати довжину від декількох сотень до декількох мільйонів базових пар. На сьогодні кількість генів в геномі невідома. Діапазон складає від 30 до 250 тис. Широкий поліморфізм визначає індивідуальні особливості людей. Кількість потенційних варіантів людського генотипа складає 3×10^{47} степенів, а кількість людей які жили на землі усього 7×10^{10} . Кожна людина – це унікальний генетичний об'єкт, який ніколи не повториться [4 с.67].

Одночасно у людини є величезні потенційні можливості утворення нових форм поведінки, потреб, розвитку себе як особистості, самоактуалізації.

Цей природний потенціал людини проявляється, перш за все, у формі задатків. Задатки не є готовими психічними властивостями, а лише природними можливостями їх виникнення та розвитку. Вони реалізуються лише в умовах людського існування та діяльності за допомогою засобів, створених людством. Досвід людства засвоюється в процесі спілкування, навчання, виховання, діяльності.

У психічному розвитку індивіда під впливом різних факторів (забруднення середовища, радіація, алкоголь, наркотики та ін.) можуть виникати відхилення від норми, які не є спадковими, а лише вродженими, а тому їх можна попередити [5, с.465].

Когнітивна сфера розвитку включає психічні процеси, що пов'язані з мисленням та вирішенням проблем. До цієї сфери належать зміни, що відбуваються в пам'яті, сприйнятті, мисленні, творчій уяві та мові. Психосоціальна сфера включає у розвиток особистості та міжособистісних стосунків, зміни в Я-концепції, емоцій, почуттів; Формування соціальних навичок та моделей поведінки. Якісний зміст виділених складових вказує і на їх носіїв. Структура індивіда – це психофізичні властивості людини. Носієм психосоціальних властивостей – є особистість, а когнітивних – суб'єкт діяльності.

Більша частина розвитку, який відбувається протягом життєвого шляху особистості, є результатом успішної взаємодії між біологією та досвідом. Розвиток загалом не можна визначити як детермінований тільки біологічними або тільки впливом досвіду, розвиток являє собою тривалу динамічну гру цих двох основних причин. Зазвичай, ця проблема зводиться до взаємодії спадковості і середовища [1, с.20]. Ідея цільової детермінації процесу розвитку була висловлена І.Сеченовим, але найбільш повно розвинута в працях М.Бернштейна. Створена ним загальна теорія побудови рухів викладена в монографії «Про побудову рухів» (1947). У сформульований ним концепції активної саморегуляції ціль – це «закодована у мозку модель потрібного організму майбутнього»; вона «обумовлює процеси, які варто об'єднати в поняття ціленаправленості. Остання включає в себе всю мотивацію боротьби організму за досягнення цілі і веде до розвитку і закріплення доцільних механізмів її реалізації».

Таким чином, весь складний хід психічного розвитку людини підпорядкований деякій цілі і зміст цієї цілі обумовлює зміст процесу розвитку.

Сьогодні ідея цільової детермінації процесу розвитку найбільш активно розробляється в синергетиці. Одним із основних понять цієї науки є поняття «аттрактор цілі», за допомогою якого позначається «кінцевий» стан системи, що розвивається, ціль її розвитку. Структура системи визначається не тільки минулим; вона формується і розвивається із майбутнього. (Князева Е.Н., Курдюмов С.П., 1994) Активний розвиток в ранньому дитинстві (1 – 3 роки) предметного мислення є індикатором як розвинутості до року сенсомоторної сфери немовляти (процеси відчуття і сприймання), так і образного мислення дошкільника, яке розвивається на основі предметного.

Процес психічного розвитку обумовлений деякою ціллю. Для людини ціль виступає у вигляді результату як певного ідеалу. Згідно П.К.Анохіна, ціль (результат) виконує роль системоутворюючого фактора, який обумовлює весь хід розвитку системи. В.Г.Ананьєв, вказує, що результатом розвитку лю-

дини як індивіда в ході онтогенеза є досягнення біологічної зрілості. Результатом розвитку психосоціальних якостей людини як особистості в рамках її життєвого шляху є досягнення нею соціальної зрілості. Розвиток людини як суб'єкта практичної (трудової) та розумової діяльності реалізується в досягненні нею працездатності та розумової зрілості.

Найбільш яскраво ідея про людину як «цільову систему» і про те, що «система цілей створює систему засобів», була представлена у праці В.Штерна (Stern W) [2, с.85-86]. Одним із перших психологів, який поставив у центр своїх досліджень аналіз розвитку особистості дитини, був В.Штерн. Його теорія отримала назву теорії конвергенції. Дискусія психологів про те, що ж визначає процес дитячого розвитку – спадковість чи довкілля – призвела до теорії конвергенції цих двох факторів.

В.Штерн вважав, що психічний розвиток – це не просто прояв вроджених властивостей і не просто сприймання зовнішніх впливів. Це – результат конвергенції внутрішніх задатків із зовнішніми умовами життя. Проте він прагнув розглядати періоди дитячого розвитку по аналогії з етапами розвитку тваринного світу та людської культури.

Теорія конвергенції – це найбільш поширена концепція сучасної психології. А існуючі в її рамках теорії відрізняються лише трактуванням взаємодії спадковості і середовища, дозрівання та навчання, біології і культури, вроджених та набутих здібностей у ході психічного розвитку. При вивченні ролі досвіду в динаміці поведінки ключовими є проблеми активності суб'єкта в процесі розвитку та часу, коли здійснюється той чи інший вплив середовища. В.Штерн вважав, що дитина – це біологічна істота, але через вплив соціального середовища вона стає людиною. [4, с.35]. Психічний розвиток в уявленні В.Штерна – це саморозгортання наявних у людини задатків, які направляються і визначаються тим середовищем, в якому живе дитина. Так, в ігровій діяльності він виділяв форму незмінну і пов'язану з вродженими інстинктами, які сприяють соціалізації дітей.

Дослідники, які вважають, процес розвитку по-своєї суті пасивний («механістичний»), відзначають, що людина головним чином реагує на події, які відбуваються в оточуючому нас середовищі. Згідно цієї точки зору, нами рухають передусім наші бажання і мотиви у поєднанні із зовнішнім впливом оточуючих людей і середовища загалом. Розвиток детермінується у значній мірі винагородами і покараннями, які ми отримуємо. На думку Грейса Крайга, активний людський Розум взаємодіє з суспільними і природними силами, і ця взаємодія детермінує наші справи, наше формування [1, с.62].

За допомогою біоекологічної моделі визначаємо, що кожен процес, який відбувається у мікросистемі, перебуває під впливом зовнішніх систем. Поняття «ніша розвитку», в якій виростає дитина, виникло на основі широких досліджень, проведених Чарльзом Супером і Сарою Хакнесс в Кенії. Атори досліджували вплив інтерактивних процесів на те, що відбувається в мікросистемі.

В поняття ніші розвитку входять:

1. повсякденні фізичні і соціальні умови;
2. практика виховання і догляд за дітьми;
3. психологія батьків або тих хто опікується дітьми [1, с.144].

Всі ці компоненти, що накладаються один на одного знаходяться в стані динамічної реципропної взаємодії, створюючи унікальний світ, в якому живе кожна дитина. Навіть діти однієї сім'ї живуть в різних нішах розвитку, які постійно змінюються протягом дитинства і в наступні періоди життя.

Компоненти ніші розвитку

Не всі батьки безумовно притримуються виконання культурних традицій

Повсякденні фізичні і соціальні умови

Умови життя, такі як розмір і тип життєвого простору, умови і порядок сну і вживання їжі; соціокультурні умови, такі як розмір сім'ї, наявність чи відсутність сиблінгів, членів розширеної сім'ї (дяді, тітки, бабусі, дідусі), а також всіх інших людей, з якими дитина взаємодіє дома і в безпосередній близькості від неї.

Практика виховання дітей і догляд за ними

Підходи до специфічних питань виховання дітей, догляд за ними, є нормативними для сім'ї і, у широкому масштабі для культур, наприклад: міра формальності або неформальності навчання, орієнтація, що виховується на залежність або незалежність від інших людей.

Психологія батьків, або тих хто опікується дітьми

Система переконань, яка базується на культурних стереотипах, батьків та інших людей, які опікуються дитиною, в тому числі їх очікування що до поведінки і розвитку дітей, а також їх уявлення про те, що правильно, а що – ні, якими вони, в свою чергу, наділяють своїх вихованців.

Сім'я – центр розвитку, особливо поки дитина ще дуже маленька. Тип сім'ї, в якій народжується дитина, може

драматично вплинути на її очікування, ролі, переконання і взаємовідносини, а також на подальший життєвий досвід, що буде набуватися, на фізичному, когнітивному, емоційному і соціальному розвитку [1, с.145].

Способи і характер взаємодії людей у сім'ях мають глибокий і динамічний вплив на розвиток. Кожен член сім'ї може відігравати специфічну роль в інтеракціях з іншими її членами, знаходитись в альянсі з деякими родичами, а не з усіма. Мережа взаємовідносин і очікувань всередині сім'ї є головним фактором, який впливає на соціальний, емоційний і когнітивний розвиток дитини. Соціалізація змушує людей вступати у взаємовідносини з різними соціальними групами, з новими ситуаціями. Суттєвою частиною соціалізації виступає адаптація до таких змін протягом життя. Протягом усього життя Я-концепція індивіда, постійно змінюється і виступає у якості фільтра для пом'якшення впливу оточуючого середовища.

Пол Балтес в 1987 обгрунтовує теоретичні рамки, які дозволяють проникнути в суть взаємодії історичних змін і змін, обумовлених історичним розвитком. Він припускає, що існує взаємодія трьох основних факторів. Нормативні вікові фактори – це біологічні і соціальні зміни, які з'являються у людей певного віку, що проживають у межах однієї культури. В цю категорію включається вступ у пубертатний період, деякі фізичні аспекти старіння, а також такі передбачувані соціальні події, як вступ у школу, шлюб, вихід на пенсію, які часто відбуваються у певний час, хоча у різних культурах він варіюється. Нормативні історичні фактори – це історичні події, такі як війни, депресії, епідемії, які одночасно мають вплив на велике число індивідів.

Ненормативні фактори – це індивідуальні події, які відбуваються в житті людини, час настання яких є непередбачуваним (розлучення, безробіття, економічні втрати...) – ці критичні події можуть змінити життєву направленість. Тому розвиток – це більше, ніж просто продукт віку або історії.

П.Балтес припускає, що такі фактори, як раса, стать і приналежність до певного соціального класу, є посередником, який детермінує тип і наслідки їх впливу. Міра впливу цих факторів також змінюється у відповідності з віком. Діти і люди похилого віку гостріше відчувають на собі вплив нормативних вікових факторів. Підлітки і молоді люди найбільш гостро відчувають на собі вплив нормативних історичних факторів. Ненормативні події можуть відбуватись у будь-який час, але їх наслідки можуть згладжуватись сім'єю і друзями [4, с.149].

Батьки також виступають провідниками та інтерпретаторами норм суспільства і його культури. Культурні цінності, які передаються батьками своїм дітям, пов'язані з установками на такі аспекти повсякденного життя, як їжа, одяг, друзі, освіта та гра. При вивченні сімей в рамках однієї культури, і тих, що репрезентують різні суспільства важливо уникати етноцентризму (тенденція вважати, що установки, звичаї і цінності своєї культури є істинними, точними і однозначно відображають реальний стан речей, а установки, уявлення і цінності інших культур – невірні).

Чим більш різноманітний устрій в суспільстві, тим сильніший тиск відчуває сімейна система. Оцінка і передача цінностей, ускладнюється, коли вони не є чітко визначеними і постійно змінюються.

Соціобіологія – це напрямок етології, який орієнтується на вивчення соціальної поведінки людини, яка визначається її біологічною спадковістю. Сам термін був створений Е.О.Уілсоном у 1975р. Центральним терміном соціобіології є поняття пристосування в широкому значенні, яке відображає два шляхи виживання найбільш пристосованих організмів в процесі еволюції. Перший з них – пряме пристосування, запропоноване Дарвіном: виживання індивідуальної одиниці протягом досить тривалого часу, щоб вона могла передати свої адаптивні характеристики наступному поколінню. Другий, непряме пристосування, базується на біологічному зв'язку між батьками і дітьми, сиблінгами, дядьками, тітками з племінниками і навіть між двоюрідними братами і сестрами. Головний мотив в житті людини, на думку соціобіологів, передати наші характеристики наступному поколінню.

Сьогодні в контекстуальному підході акцентується увага на тому, як відбувається взаємодія культурних практик, дитини і дорослого в ході розвитку одночасно на декількох рівнях. Це привело до виникнення теорії екологічних систем.

Як стверджує Г.Крайг, сьогодні найбільш впливовою моделлю розвитку стала модель екологічних систем, запропонована американським психологом Урі Бронфенбреннером. Згідно цієї моделі, розвиток людини – це динамічний процес, який відбувається у двох напрямках. З однієї сторони, людина сама реструктурує своє життєве середовище, а з іншої – відчуває вплив зі сторони елементів цього середовища. Екологічне середовище розвитку складається із чотирьох вкладених одна в одну екосистем, які зображуються за допомогою концентричних кіл [1].

Перша з них – це мікросистема. Вона включає самого

суб'єкта і його найближче оточення: це сім'я, дитячий садок, ровесники по школі, які мають безпосередній вплив на хід психічного розвитку. Інші компоненти мікросистеми оздоровчі органи, товариші по грі, інші соціальні групи, до яких належить дитина, також впливають на її розвиток.

Мезосистема включає в себе взаємовідносини з мікросистемами. На розвиток дитини можуть впливати події в школі, сім'ї, зв'язки між ними, а також і зв'язки між школою і групою ровесників. При аналізі мезосистеми зазвичай вивчають частоту, якість і міру впливу взаємодії: як відносини в сім'ї впливають на процес адаптації дитини до школи, як спілкування між батьками і вчителями може вплинути на її успішність.

Екзосистема складається із тих елементів середовища, в яких дитина не приймає активної участі, але які мають вплив на неї.

Макросистема включає ідеологію, установки, мораль, традиції, цінності культури які оточують дитину. Саме макросистема встановлює еталони зовнішньої привабливості і ролі поведінки, впливає на освітні стандарти, а відповідно, і на розвиток і поведінку людини.

Особистість дорослої людини може бути описана як набір варіацій з п'яти основних властивостей («велика п'ятірка»): екстраверсія, добродушність, свідомість, невротизм і відкритість [5, с.398]. Екстраверсія характеризується активністю індивіда у соціальній взаємодії, впевненістю у собі, емоційністю, комунікативністю. Добродушність – це теплота і співпереживання у міжособистісних відносинах. Свідомість визначається мірою і силою контролю над імпульсами; здатність рухатись до поставлених цілей, не зупиняється на досягнутому. Індивіду притаманні такі якості як невротизм, або емоційна нестабільність проявляється у мірі, з якою людина сприймає світ як той, що викликає загрозу або стрес. Завершує «велику п'ятірку» відкритість або інтелект, який відображає глибину, складність і якість психічної і практичної життєдіяльності людини [1с.398]. Дослідження свідчать, що «велика п'ятірка» є точним описом структури особистості у пізньому та підлітковому віці, а також у дорослих [1, с.399].

Проте, рано вважати, що «велика п'ятірка» – це оптимальний спосіб опису особистості дитини. О.Джон і його колеги у дослідженні проведеному в Сполучених Штатах, і Ван Лішуат та Хазелагер в Данії, виявили дві додаткові величини, які описують особистість дитини: роздратованість і рівень активності – ці величини зустрічаються в описах темпераменту. Марі Ротбарт та Джон Бейтс розглядають дані якості як емоційний субстрат особистості – ряд центральних паттернів реагування, які спостерігаються у дуже ранньому віці і проявляються в таких властивостях, як загальний рівень активності, роздратованість або емоційність, правдивість, бонгузливості та товариськості. Темперамент – це «основа, на якій формується особистість дітей і дорослих» [5 с.401].

З точки зору біологічних теорій, особистість представлена наступним чином. Кожна людина народжується з характеристиками генетичних передумов паттернів реагування на оточуюче середовище та інших людей. Вчені даного напрямку вважають, що властивості темпераменту передбачені генами і є вродженими. Генетичні відмінності пов'язані з варіаціями в фундаментальних фізіологічних процесах. Деякі теоретики (Derryberry & Rothbart, 1998; Gunna, 1994; Nelson, 1994; Bates, 1998), які вивчали темперамент, вважають, що основні відмінності у поведінці залежать від варіацій базових фізіологічних паттернів, особливо від реактивності нервової системи, тобто, темперамент базується на фізіологічних реакціях, а не є простим набором набутих звичок. Поведінка характерна певному типу темперамента, зберігається на протязі періоду дитинства і в дорослому житті. Базові паттерни темперамента можуть закріплюватись або змінюватись в результаті взаємодії властивостей темперамента з оточуючим середовищем. Не дивлячись на суттєвий вплив генетики на темперамент вона не визначає долю людини – залишається значний простір для впливу оточуючого середовища. Одним із факторів, який сприяє закріпленню вроджених особливостей дитини, полягає в тому, що кожен впливає на вибір досвіду. Дуже товариські діти встановлюють контакти з іншими людьми; діти з низьким рівнем активності частіше вибирають спокійні заняття. Різноманітні фактори оточуючого середовища сприяють закріпленню базового темпераменту, створюючи основу його стійкості і стабільності в більш пізньому віці. Ці ж фактори можуть привести до появи нових паттернів поведінки у дитини або допомогти їй контролювати екстремальні форми базових фізіологічних реакцій.

Темперамент розглядається як біологічно обумовлений стиль взаємодії з оточуючим світом. Американські психологи виділяють три головних різновиди темпераменту: легкий, важкий і той, що «повільно розігрівается» [3, с.150].

Легкий темперамент (відповідає сангвінічному типу) визначається як рівний, адаптивний, в міру інтенсивний стиль поведінки, яка сприймається як позитивна. Важкий

(приблизно відповідає холеричному типу) характеризується інтенсивною, непостійною, шокуючою поведінкою, яка зазвичай супроводжується негативними емоціями. «Той, що повільно розігривається» (флегматичний) асоціюється з тим, при якому діти довго перебувають в стані активності і повільно накопичують досвід, але не дивлячись на початкову замкнутість, з часом і при належній підтримці адаптуються і позитивно реагують на оточуючий світ. Меланхолічний тип залишається за рамками американської класифікації [3, с.150].

Діти з «важким» темпераментом частіше демонструють різні види емоційних порушень або поведінкових проблем, ніж діти з менш екстремальним темпераментом. В категорію проблем входять такі паттерни, як підвищена агресивність, депресія, тривога та гіперактивність [5, с.411]. «Важкий» темперамент не завжди провокує девіантну поведінку, він скоріше сприяє вразливості дитини. Такі діти менш успішно справляються з серйозними життєвими стресами. Проте в

позбавленому стресів середовищі більшість дітей проходить через період дитинства без суттєвих проблем у поведінці.

Отже, пояснюючи унікальність особистісного розвитку дослідження вчених концентруються навколо трьох домінуючих теоретичних методів, які є продуктом біологічних теорій, теорій навчання і психоаналітичних теорій. Біологічні пояснення темпераменту особистості концентруються на генетичних відмінностях в паттернах або стилях реагування на людей. Також отримано дані того, що специфічні відмінності в неврологічних і хімічних реакціях лежать в основі проявів відмінностей у поведінці. Проте темперамент не повністю детермінований спадковістю або фізіологічними процесами, що протікають в організмі, хоча вроджений темперамент дитини дійсно впливає на формування її взаємовідносин з оточуючим світом і впливає на реакції інших людей. Традиційні представники теорій навчання підкреслюють роль базових процесів навчання, наприклад підкріплення у формуванні індивідуальної поведінки.

Література та джерела

1. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – СПб.: Питер, 2008. – 940с
2. Бернштейн Н. Физиология движений и активность. – М., Мысль, 1990 – 321с
3. Мацумото Д. Психология и культура. – СПб.: ЕВРОЗНАК, 2002. – 416с
4. Психология человека от рождения до смерти. – СПб.: ЕВРОЗНАК, 2001. – 656с
5. Х.Би. Развитие ребенка. – СПб.: Питер, 2004. – 768с

В данной статье рассматриваются вопросы психического развития личности в современной научной отечественной и зарубежной литературе.

The author of the article has considered the issues of psychic development of an individual in the contemporary scientific home and foreign literature.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ОСОБИСТІСНОЇ ЦІННОСТІ ЗНАНЬ В УЧНІВ

Соломка Е., Бігар В., Кишко К., Бойко А.,

м.Ужгород

Сучасна педагогічна наука і практика все більше звертається до особистості дитини, до тих внутрішніх процесів, які викликаються в неї діяльністю, спілкуванням і спеціальним педагогічним впливом. Велика увага при цьому приділяється формуванню пізнавальних інтересів, які в становленні особистості відіграють роль ціннісних мотивів діяльності. Пізнавальні інтереси при певних умовах стають стійкою рисою особистості і проявляються в зацікавленості, допитливості та в кінцевому результаті формують соціально особистісну цінність набутих знань.

Основою соціально особистісної цінності набутих знань є інтерес, як відображення об'єктивно існуючого відношення особистості, що проявляється в процесі її діяльності під впливом реальних умов життя.

В той же час поняття соціально особистісної цінності набутих знань значно глибше і повніше в порівнянні з інтересом характеризує особистість учня і виступає перед нами, як:

- вибіркова спрямованість психічних процесів людини на об'єкти і явища навколишнього світу;
- тенденція, потяг, потреба особистості займатись саме даною галуззю явищ, діяльністю, яка приносить задоволення;
- потужний збудник активності особистості, під впливом якого всі психічні процеси протікають особливо інтенсивно і напружено, а діяльність стає захоплюючою і продуктивною.

Теорія власне інтересу розглядається в працях цілого ряду психологів і педагогів: Б.Г.Ананьєва, М.Ф.Беляєва, Л.І.Божовича, А.К.Маркової, С.Л.Рубінштейна, В.Н.Мясищева, М.М.Цветкова, Г.І.Щукіної і ін.

Шляхи формування інтересу в учнів до знань та навчальної роботи, досліджуються багатьма творчо працюючими вчителями, як наприклад В.Ф.Шаталов, С.Д.Шевченко, С.М.Лисенко і ін.

В Україні питання формування пізнавального інтересу висвітлюються в роботах В.К.Демеденка, Г.К.Делікатного, Б.Г.Друзя, Е.І.Киричук, В.А.Онищука, В.Ф.Шморгуна та ін.

Актуальність визначеної в роботі проблеми і її недостатня розробленість вказали на напрямки наших досліджень.

Нами були визначені завдання дослідження:

- Вивчити стан постановки та реалізації даної проблеми у педагогічній теорії та практиці загальноосвітніх шкіл;
- Розробити методику використання прийомів навчальної роботи для формування соціально особистісної цінності набутих учнями знань, умінь і практичних навичок.

В роботі використовувались такі методи дослідження: вивчення і аналіз наукової літератури з даної проблеми; вивчення і узагальнення масової практики загальноосвітніх шкіл; вивчення передового і новаторського досвіду; педагогічне спостереження; усне і письмове опитування; педагогічний експеримент.

Теоретичне значення дослідження полягає у розробці методів формування соціально особистісної цінності знань в учнів V – IX класів. Практичне – у експериментальній перевірці і обґрунтуванні методичних прийомів, які дозволяють сформувати і закріпити високий рівень соціально особистісної цінності набутих учнями знань, умінь і практичних навичок.

Добре сформована соціально особистісна цінність набутих знань являє собою сплав важливих для розвитку особистості психічних процесів в інтелектуальній діяльності, що протікають під впливом пізнавального інтересу, проявляються через активний пошук, догадку, творчий підхід, готовність до розв'язування задач, емоційними проявами (здивування, очікування нового, радість, почуття успіху і т.д.). В цьому своєрідному сплаві психічних процесів, що лежать в її основі найважливішим елементом є вольове зусилля. Характерними вольовими проявами вважають ініціативу пошуку, самостійність здобування знань, висування і постановку задач на шляху пізнання [1].

Пізнавальний інтерес деякими психологами ототожнюється з потребою в знаннях, що орієнтує людину в дійсності. Дійсно потреби людини є першоосновою, первинними збуджуючими силами, початковою причиною життєдіяльності людини [6].

На ранніх етапах розвитку пізнавальний інтерес не має характеру того нестримного потягу, який буває притаманний саме потребі. Задоволення пізнавального інтересу не призводить школяра до стану насичення, властивого для випадку задоволення потреби. Навпаки задоволення пізнавального інтересу, прагнення до знань набуває нового стимулу у вигляді успішного результату.

Ознак соціально особистісної цінності, як вищої духовної потреби, пізнавальний інтерес набуває тільки досягаючи дуже високого рівня, коли школяр знаходиться в постійному пошуку, коли він відчуває неспокій, якщо не задовольняється його бажання знати і вміти. Далеко не кожна людина (не тільки школяр) досягає такого високого рівня розвитку інтересу.

Важливим фактором виховання в учнів позитивного

ставлення до навчання, а отже, активізації їх навчальних інтересів та формування соціально особистісної цінності виступає емоційна сфера. За справедливими твердженнями багатьох педагогів, зокрема В.О.Сухомлинського, знання стають дієвими при умові, якщо людина, здобуваючи їх, відчуває і переживає радість духовного збагачення [6, 8].

Досвід кращих вчителів, спеціальні дослідження свідчать, що шляхи виховання почуттів учнів – найрізноманітніші. В першу чергу слід відзначити, що велику роль у цьому відіграє особистість самого вчителя, його життєрадісний тонус, тактовність, добре знання навчального матеріалу, уміння викласти його учням, запалити їх на самостійні пошуки, на самостійне здобування знань [4, 7].

Велике значення має емоційна насиченість змісту навчального матеріалу, використання різноманітних форм демонстрацій та ілюстрацій технічними засобами, яскравих фактів, що підтверджують значущість явищ, подій, відкриттів у різноманітних галузях людських знань, законів і закономірностей розвитку природи і суспільства.

Важливу роль у вихованні почуттів учнів відіграє характер їх пізнавальної діяльності. При цьому слід наголосити на значенні проблемного навчання, яке, активізуючи розумову діяльність учнів, безумовно, позитивно впливає на розвиток їх емоційної сфери. Тут і почуття нового, і допитливість, і здивування як інтелектуальні почуття, що сприяють активній розумовій діяльності учня. А де є простір для вияву інтелекту, там і бадьорий та працелюбний стан учнів, де для інтелекту немає місця, там – нудьга, пригніченість, сонливість.

Обмежитись вихованням почуттів учнів лише на уроках неможливо. Важливо вчити їх розуміти красу навколишнього світу. «Ми, – писав В.О.Сухомлинський, – добираємось, щоб у красі навколишнього світу, мистецтва учень черпав духовне благородство – доброту, сердечність, чуйність, готовність до творення і утвердження прекрасного». Разом з тим слід ще раз наголосити на значенні уроку – основної форми організації та проведення навчально-виховного процесу в школі.

В процесі формування соціально особистісної цінності доцільно зосереджуватись на таких особливостях емоційного тону діяльності учнів на уроці, які стимулюють і закріплюють їх інтерес до навчання:

- інтелектуальний настрій учнів, у результаті чого в них виникає почуття радості пізнання;
- спільна захопленість діяльністю, у якій вчитель разом з учнями проводить пошукову роботу;
- організація вчителем дискусії з метою збудження їх інтересу до предмету обговорення;
- діловий та енергійний стиль проведення уроку;
- спокійний, рівний тон у спілкуванні вчителя з учнями, що створює атмосферу доброзичливості на уроці;
- емоційний тонус навчальної діяльності, який створюється самим змістом уроку.

Формування соціально особистісної цінності знань в учнів це процес тривалий. Він вимагає певних умов і визначається такими основними факторами: умов навчального матеріалу, самим процесом навчання і особистістю вчителя як центральної фігури навчально-виховного процесу.

Основні етапи процесу формування соціально особистісної цінності знань, умінь і практичних навичок в учнів:

- підготовка ґрунту для появи пізнавального інтересу – створення умов які, сприяють виникненню потреби в даних знаннях і у відповідному виді діяльності;
- створення позитивного ставлення до навчального предмету і до даної діяльності;
- організація діяльності, в процесі якої проявляється активний пошук, догадки, творчий підхід, готовність до розв'язування задач, позитивні емоційні прояви.

Формування позитивного ставлення до навчальної діяльності залежить від багатьох умов, насамперед від знання вчителем готовності дитини до навчання як до серйозної відповідальної і наполегливої праці; від знання вчителем ставлення учнів до школи, до знань, до навчальних предметів та зміни цього ставлення протягом тривалого періоду; від організації навчально-виховного процесу, зокрема викори-

стання дитячих можливостей до засвоєння знань.

Головна умова формування високого рівня соціально особистісної цінності це – розуміння школярем змісту і значення вивчаючого матеріалу. Для цього вчитель повинен поставити перед собою чітку педагогічну мету: в чому він повинен сьогодні переконати учнів, як розкрити їм знання з даного питання в наш час і найближчу для дітей перспективу.

Друга не менш важлива умова – це наявність нового, як у змісті вивчаючого, так і в самому підході до його розгляду. Не можна повторювати відомі істини на одному і тому самому пізнавальному рівні: треба розширювати горизонти пізнання учнів, виявляти в добре відомому питанні нове, раніше не відоме, істотне для глибшого розуміння матеріалу.

Третя умова виховання соціально особистісної цінності – це емоційна привабливість навчання. Треба прагнути, щоб здобути на уроках знання викликали в учнів емоційний відгук, активізували їх моральні, інтелектуальні та естетичні почуття.

У добре сформованій соціально особистісній цінності знаходить своє вираження ряд важливих для навчання і розвитку аспектів:

- Прослідковується єдність об'єктивної і суб'єктивної сторін пізнавальної діяльності. Всі об'єктивно цікаві явища оточуючого світу, узагальнені в знаннях, знаходять своє вираження в пізнавальному процесі тільки тоді, коли набувають для учня об'єктивної значимості.
- Проявляється закономірність переходу зовнішнього у внутрішнє, що складає сутність розвиваючого навчання. Саме рівень соціально особистісної цінності є своєрідним лакмусовим папірцем, що дозволяє проявити вплив усіх затрачених в навчальному процесі засобів і оцінити психологічний стан учнів.
- В органічному поєднанні представлені всі важливі процеси для особистості: інтелектуальні, емоційні, вольові. Знаходить своє вираження «думка-воля», думка-участь, думка-переживання» (С.Л.Рубінштейн), що представляє для навчального процесу значну цінність.
- Активізується пізнавальна діяльність в цілому і психічні процеси, в основі яких є сприймання, увага, пам'ять, уява. Діяльність учнів стає продуктивнішою.

У результаті проведеного дослідження нами зроблені такі висновки:

Проблема формування соціально особистісної цінності знань у школярів – складна і багатогранна. Вона міцно пов'язана з більш широкою проблемою – проблемою розвитку особистості учня. Її розв'язання сприяє формуванню громадської, суспільної спрямованості школярів. При цьому поєднуються інтереси індивіда і колективу. З одного боку, індивід співставляє свої прагнення з інтересами суспільства, з другого боку – суспільство враховує особисті прагнення індивіда.

Для ефективного формування соціально особистісної цінності знань, умінь і практичних навичок в учнів вчителю необхідно більше значення приділяти відбору змісту навчального матеріалу, урізноманітнювати пізнавальну діяльність учнів, а саме:

- знайомити учнів з новими даними, які можуть показати їм сучасний рівень науки і перспективи його розвитку;
- показати учням історію народження і розвитку наукової ідеї, труднощів на шляху наукових відкриттів;
- розкривати практичне значення, можливість застосування одержаних у школі знань у повсякденному житті, у трудовій діяльності.
- покроково диференціювати та ускладнювати задачі, щоб учні оволодівали все більш сучасними пізнавальними вміннями;
- ставити перед учнями задачі, які потребують кмітливості, розв'язку проблемних ситуацій, дослідницького підходу, застосування знань у повсякденному житті;
- розвивати і підтримувати в самостійній роботі творче начало, що потребує активного спостереження, уяви, самостійного мислення, удосконалення досвіду.

Окрім цього в школі необхідно систематично проводити роботу по виявленню пізнавальних інтересів і нахилів в учнів. До цієї роботи можна залучити шкільного психолога, класного керівника, вчителів-предметників та батьків учнів.

Література та джерела

- Ананьева Б.Г. Познательные потребности и интересы // Уч. зап. ЛГУ. Сер. «Психология». – Л., 1959. – С.21-30
- Бігар В.М., Кополовцев С.М., Бігар М.М. Деякі аспекти діагностики навчальних досягнень учнів. // Наукові записки інституту психології ім.Г.М.Костюка АПН України. – 2008. – Вип.3. – Т.6. – С.57-63
- Бігар В.М., Сагарда В.В. «Комплексна діагностика навчальних досягнень учнів» // Матеріали сьомої Міжнародної виставки навчальних закладів «Сучасна освіта в Україні- 2004» 5-8 лютого 2004 р. м.Київ.
- Демиденко В.К. Виховання інтересу в учнів до знань. – К.: Т-во «Знання», 1978. – С.17-25
- Кополовцев С.М., Бігар В.М., Бігар М.М., Сагарда В.В. Спосіб визначення соціально особистісної цінності набутих учнями знань. Рац. пропозиція УжНУ №393 від 25.10.2002 р.
- Сухомлинський В.А. Избр. Соч.: В 3 т. – Т.2. Разговор с молодым директором. Мудрая власть коллектива. – М., 1979. – С. 45-49
- Формирование интереса к учению у школьников // Под. ред. А.К.Марковой. – М.: Педагогика, 1976. – С.23-25
- Шукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – С.112-126

Разработанные авторами методические приемы формирования социально-личностных ценностей знаний у учеников разрешают улучшить результативность учебного процесса.

The authors of the article have developed the methodic approaches to the formation of social-personal values of knowledge among the pupils, which allow to improve the effectiveness of the teaching process.

ТВОРЕЦЬ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ ОЛЕКСАНДРА ДУХНОВИЧА ПРО ВИХОВАННЯ ГАРМОНІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Туряниця В., Шанта І.,
м.Ужгород

Актуальність педагогічних ідей О.В.Духновича очевидна. Про це засвідчують всі дослідники педагогічної спадщини Будителя. Вони, зокрема, зазначають, що процес і тенденції суспільного життя видатного педагога-новатора в галузі розбудови національної освіти і школи багато в чому не тільки аналогічні з сучасністю, але й однозначні за своєю метою, завданнями та принципами. Якщо сьогодні педагогічна думка в умовах розбудови і становлення державності незалежної України фактично спрямована на обґрунтування концепції освіти, яка виступала б засобом і гарантом відродження духовності українського народу, національної культури, забезпечення суверенності і соборності нашої держави, то в свій час О.Духнович в умовах завдань народно-визвольної боротьби проти соціального і національного поневолення, проти політики виродження українського населення обґрунтовує науково струнку, побудовану на засадах гуманізму, народності та демократизму, педагогічну концепцію, підпорядковану меті забезпечення соборності українських земель. Ось чому так важливе глибоке переосмислення творчої педагогічної спадщини талановитого українського педагога О.Духновича і врахування найцінніших, співзвучних нашій реальності думок, у нашій практичній діяльності на терені освіти. (Див.: О.В. Духнович і слов'янський світ. – Ужгород, 1993. – с 87).

Сьогодні виникає соціальна потреба поглиблено і об'єктивно дослідити минуле. Педагогічні погляди О.В.Духновича необхідно розглядати у зв'язку з його громадсько-освітньою діяльністю на фоні широкого демократичного руху XIX ст., що охопив тоді Європу. Ідея народності школи і виховання, широка демократизація освіти, навчання дітей рідною мовою – провідна у творчості О.Духновича. В основі педагогічних ідей – гуманістичне начало. О.В.Духнович творчо засвоїв передові педагогічні ідеї свого часу і розвинув їх на засадах народності, демократизму, гуманізму, збагатив педагогічну науку і зробив вплив на її подальший розвиток.

У час складних умов відродження загальнолюдських цінностей в усіх сферах нашого життя особливого значення набуває глибинна гуманізація освіти, звернення до невичерпних джерел народної духовності, минулого України, до моральних і наукових надбань предків, що зможе утвердити нову духовність, продовжити і розвивати культурно-історичні традиції народу.

У розвитку і формуванні всебічно розвиненої особистості важливим фактором виступає виховання, яке коригує не тільки складові задатки, враховує умови навколишнього середовища, але й ставить за мету реалізацію соціальної програми, розкрити умови за яких відбувається прискорення соціалізації особистості, сформувати повноцінну особистість, котра ніде, ні при яких обставинах не загине.

Гармонійний розвиток людини здійснюється у багатьох напрямках, кожен із яких має свій конкретний зміст і завдання, свої принципи і методи. Через те Духнович і надавав вихованню великого значення, бо «человек без воспитания и наставления, – зазначає він, – хотя и естественными добродетелями и силами одаренный, будет неспособный и непотребный, як земля, хотя лучшая, если не работает, производит один бурьян, пустую лободу...»

Серед складових виховання всебічно розвиненої творчої особистості Олександр Васильович особливо наголошував на таких напрямках: розумове, моральне, патріотичне, фізичне, трудове, естетичне та статеве виховання, які проходять під впливом макро, мезо та мікрофакторів.

Розумове виховання. Людина народжується з певними природними задатками, які необхідно в подальшому розвивати. У першу чергу необхідно чітко усвідомити завдання розумового виховання, бо, зазначає Духнович, «як потрібно есть землю добре выработать, чтобы плод принесла, так должно есть и человека образовати, дабы он плодотворным был як самому себе, так и обществу».

Серед завдань розумового виховання педагог визначає такі: надати учням певного обсягу знань із основ наук; формувати у молодого покоління науковий світогляд та національну свідомість; виробити в учнів володіння основними мислительними операціями в процесі навчально-пізнавальної діяльності; навчити навичок і умінь культури розумової праці. Реалізація такого комплексу завдань передбачає пізнання і розуміння особистістю явищ природи, суспільного життя, їх пояснення та застосування знань з повсякденною практикою, бо освіта, акцентує О.Духнович, «тоді лише корисною є, коли вона служить нам для благополуччя». При цьому педагог акцентує увагу на те, що розумове виховання повинно опиратися на принцип природовідповідності, природні нахили і здібності, вікові та індивідуальні особливості, на національно-психологічні риси і т.п. «... От природы некоторые дети склонны суть на некий художества, например, одни на резбарство, другие на малярство, третии на купечество, четвертии на кузнецтво и проч. и так каждому по его склонности подавати способ, чтобы страсти свои развивал...», «умножил и увеличил», а «не подул», – наголошує Духнович.

Надаючи значення фактору спадковості у розвитку особистості, в той же час педагог зауважує: «щастие или нещастие человека зависит много раз от рождения, но более от нравственного воспитания». Цією тезою Духнович спростовує думку своїх попередників, зокрема Жан Жака Русо, про те, що людина виходить досконалою з рук всевишнього творця. Особистість, за Духновичем, є і повинна бути ковалем своєї долі: «Доля людини залежить від самої людини, тобто від спрямування розуму і сил духовних».

Моральне виховання. В основу цього напрямку виховання педагог ставить загальнолюдські цінності та норми – чесність, правду, доброту, вірність, справедливість, повага до старших, гідність, гуманність, спрямованість духовного розвитку, а також почуття національної гідності, патріотизм, пам'ять про предків і т.п. Моральне виховання в першу чергу має формувати в учнів моральні поняття, погляди, переконання та виробити навички моральної поведінки, тобто «до доброты их приучають...». Учні завжди «потребно говорити о чести, о человеколюбии, о пользе нравной жизни, примерами похваляти добрая и честная дела, пороки же гнусно хулити».

Кінцева мета морального виховання, за О.В.Духновичем, така: «чтобы ученики были добронравными, богобоянными, к должностям своим охотными, словом на славу Богу, и на пользу Отечеству и ради того, чтоб закоренилась в молодых сердцах добродетель и выкоренились пороки».

Патріотичне виховання. Думку про виховання людини на славу Богу і на користь Батьківщині Духнович продовжує, коли веде мову про патріотичне виховання: «Первая обязанность человека есть ко Богу, друга ж – к своему народу». Цю ідею розвинув у своїй педагогічній концепції видатний педагог-науковець, поборник, як і О.Духнович, національного відродження Григорій Ващенко, який зазначає: «Коли найбільша чеснота українця – безмежна вірність Богові і Батьківщині, то найбільша ганьба для нього – зрада вірі й Україні». (Дет.див.: Ващенко Григорій. Виховний ідеал. Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. Т.1. Третє видання. – Полтава: Ред.гиз. «Полтавський вісник». – 1994. – 191 с.; Туряниця В.В. Виховні ідеали: Віхи життя, творчої діяльності та основні ідеї педагога-науковця Григорія Ващенко. – Ужгород: Госпрозрахунковий редакційно-видавничий відділ комітету інформації, 2000. – 64 с.).

«Заскільки любов до своєї народності», – наголошує Духнович, необхідно у ранньому віці дитини, бо «если человек од малости не приучится народ свой любить, останет несклонным, равнодушным, предается индиферентизму, а индиферентизм есть наиболее зло в человечестве, ибо такой человек ни сюда, ни туда, бывает самолюбец, он, кроме себе

самого, нічим не займаєшся і буваєш небезпечний і байдужий, соромиться народом своїм, соромиться самого себе». О.Духнович виступає проти ренегатів і космополітів, засуджує їхні вчинки. Доля таких людей незавидна, бо, робить висновок педагог,

*Кто своего не терпит,
А за чужим прагнет,
Тот свое погубит,
Чужого не найдет...*

Педагог застерігає: «человек без народности подобен есть скитающемуся волку, которому всякий лес отечеством есть».

Кожен предмет, що вивчається у школі, повинен, наголошує Духнович, нести в собі заряд патріотичного виховання. Провідну роль тут має відігравати вчитель: «Во всяком также преподавании да возбуждительно приводит учителя любовь к отечеству, к своему народу». Особливу роль педагог відводить фольклору взагалі і народній пісні зокрема, бо вона «збуджує дух народолюбия». Духнович, у розробленому ним навчальному плані для початкових класів, вимагає впровадити народний спів як окрему навчальну дисципліну, що розвиває в учнів як естетичні смаки, так і почуття патріотизму.

Квінтесенція патріотичного виховання за Духновичем така: «любить свой народ, почитать его и никогда не разлучаться, — словом быть всегда верным сыном — народу своему; «сохранять веру и обряд предков своих»; «изучать язык совершенно правильно, как устно, так и письменно». Ідея патріотичного виховання проходить через усю творчість (художню, публіцистичну, історичну та педагогічну) Духновича, яку він звів до формули:

*Отечеству своему верный буди,
Отечество бо есть тебе колыбель,
Оно будет и гробом твоим.
Кто отечество свое непочитает,
Той сирота есть, без отца, без
Матери; — но и без всего.*

Трудове виховання. Праця, наголошує О.Духнович, «для людини природною є». Через те вже у своїй першій педагогічній роботі «Книжица читальная...» він відводить трудовому вихованню велике значення як у площині економічній, так і загального розвитку особистості. Праця, за Духновичем, є першоджерелом і засобом фізичного, інтелектуального та морального розвитку особистості, бо вона «сили зміцнює» і «розум розвиває». Саме тому учні повинні добре усвідомити життєву необхідність праці, її цінність для себе і суспільства.

Педагог засуджує лінощі, зневагу до будь-якої корисної праці. А щоб не виникла в учнів відроза до праці, батьки і вчителі не повинні нею переважувати дітей, а також враховувати вік, фізичні сили та розумові здібності вихованців. Діти повинні виконувати посильну роботу, яка «користь приносить та й для дальшого життя потрібною є».

Програмою професійної орієнтації для дітей і батьків слугує зміст вірша «Про майбутню долю дітей», який вміщено у букварі. Головна його ідея — всі професії почесні і цінні:

*Не ганба то працювати,
Землю орати, копати,
По купетстве ходити,
И ремесло робити.
Не ганьба працювати,
Ни горци друтовати.
Но есть ганьба, стыд лежати,
Лем от неба вшитко ждати,
Бо то кажда служба добра,
Кедь є в тебе воля добра.
Каждий стан прекрасный є,
Кедь человек честный є.*

Фізичне виховання і спорт. Цю проблему педагог розглядав у тісному взаємозв'язку з розумовим і моральним вихованням як умову гармонійного формування особистості. О.Духнович наголошує: «Упражнение телесных сил есть весьма полезное и потребное..., ибо через упражнение тіло крѣпится і способнѣе бывает к трудам і сильнѣе на всякий нечаянный случай стихій природных: далѣе — твердость тіла в молодости есть напутіе к старости». Батьки і педагоги мають постійно і відповідно розвивати «сили душевная і тілесная возрасту питомця». О.Духнович відзначає, що саме завдяки фізичному вихованню і спорту «душевні і тілесні сили чудесно розвиваються». Але цього можна досягти, акцентує педагог, при умові дотримання правильного режиму, санітарно-гігієнічних умов та використання різноманітних вправ. Особливу увагу надає Духнович питанням фізичного виховання хворих дітей, організації їх рухливої діяльності. Педагог у «Народній педагогії...» дає цінні практичні поради і рекомендації батькам і вчителям щодо фізичного виховання та заняття спортом дітей.

Зміст, форми, методи і засоби фізичного виховання та заняття спортом педагог розкриває у главі VI «Народної педагогії...», зокрема у таких параграфах: «В чем состоит

упражнения тела?», «Як учитель поступовати должен со взором упражнения телесного?», «В чем состоят упражнения детей?», «Когда дети забавляются, что тогда делает учитель?», «Которое упражнение для детей есть полезное?» та інших. Духнович робить висновок: систематичне заняття фізичною культурою і спортом не лише формує і зміцнює організм, а й закладає міцні основи для здоров'я людини — від дитинства до глибокої старості; вони — невід'ємна частина гармонійного розвитку особистості. О.В.Духнович дотримувався мудрої настанови древніх: «У здоровому тілі — здоровий дух».

Естетичне виховання. О.Духнович стверджує, що естетичне виховання треба починати з часу сприйняття дитиною навколишнього світу, бо воно облагороджує людину. А тому красу учні, за Духновичем, повинні знаходити не тільки в праці, а і в природі, оточуючому їх середовищі, які необхідно берегти і красу яких треба примножувати. Краса повинна оточувати учнів у повсякденному житті: вдома, в школі, на присадибній ділянці та шкільному подвір'ї. Останні мають бути палісадниками краси — засіяні різними квітами, які «увеселяют человека, и чувство нежным делают, и приводят ко красному нежному и вкусному обычаю».

Педагог радить долучати учнів до різних видів художньої творчості, виховувати у них естетичні почуття, формувати розуміння прекрасного в навколишній дійсності та мистецтві, вміти насолоджуватися красою. Він також наголошує на практичному оволодінні учнями одним або декількома видами мистецтв (музичне, пісенне, народних ремесел, образотворче, танцювальне, сценічне).

У естетичному вихованні Духнович надає великого значення зовнішньому вигляду учнів — чистоті тіла, акуратності зачіски та одягу: «Чистота бо тіла в союзі буваєє з чистотою душі...». Діти завжди повинні бути «чисто уміті, зачесані, порядочно і чисто убрані...». Таким способом діти навикнут на чистоту, котра составляет первую человечества обязанность і красу».

У реалізації напрямків системи виховання гармонійно розвинутої особистості О.В.Духнович у першу чергу виділяв такі принципи: **народності** — формування в особистості національної свідомості, любові до рідного народу та готовності йому вірно служити; **культуровідповідності** — оволодіння рідною мовою, шанобливе ставлення до своєї історії, культури, народних звичаїв і традицій, що забезпечує духовну єдність поколінь; **природовідповідності та диференціації** — врахування цілісної природи людини, її індивідуальних, вікових, анатомо-фізіологічних, психологічних, національних особливостей та віросповідання, а також рівнів інтелектуального, психічного та фізичного розвитку з метою розкриття творчих здібностей кожного учня; **демократизації** — сприйняття особистості учня як найвищої соціальної цінності, яка має природне право на розвиток своїх індивідуальних здібностей; **гуманізму** — повага до особистості учня, створення атмосфери гуманних взаємовідносин між вихователем і вихованцями; **безперервності** — що забезпечить наступність і цілісність ланок у вихованні.

Серед ланок виховання особливого значення Духнович надає таким: сімейній (родинній) та шкільній. Педагог окцентує: «родители суть первіе наставники своїх чад». Вони несуть відповідальність у вихованні перед Богом, Вітчизною і громадянством. А тому повинні родити дітей здоровими, дати їм відповідне виховання — на користь людству виховати, «на добродетель їх призываєвати, словом, о їх душевном і тілесном блаженстві пешися». Педагог дає поради щодо такого виховання — наголошує на значенні особистого прикладу та методах у вихованні. Першочергову роль у ланці сімейного виховання він відводить берегині сім'ї — матері. Саме на таку матір він покладає велику надію, бо є матері, подібні зозулі, яка «власне яйце доручає іншій птиці, сама весело кукує по зелених лісах». Як формулює цієї ланки виховання, що сягає своєю суттю української народної педагогіки, є твердження Духновича: «Кто дал тебе воспитание, он более дал тебе того, кто тебе жизнь дал».

Наступною ланкою, ланкою «высшего наставления», у системі виховання О.Духновича є школа, яка, за його глибоким переконанням, має бути «в каждом месте, в каждом селе...». У реалізації змісту виховання на даному етапі розвитку особистості і в даній ланці провідна і відповідальна роль відведена вчителю, який і сам має слугувати взірцем для учнів у всіх напрямках виховання завжди і всюди: «він не тільки в школі, але завжди і скрізь наставником дітей є». Саме вчителям, акцентує Духнович, батьки віддають найдорожчий свій скарб — дітей, а уряд — все населення держави з метою подальшого розвитку освіти і зміцнення могутності держави: «Вам отдают родители дражайшее свое сокровище, вам отдает Правительство все человечество, да вашим попечением, вашим руководством истребится зло, а процветает добродетель». Однак Духнович застерігає: «не каждый человек способен есть уже по природе к

наставленню дітей», а якщо серед учителів є такі, «то истинно он (учитель. – В.Т.) сам несчастный, так и врученные ему отročота неблагополучны бывают».

Олександр Васильович Духнович уперше у вітчизняній педагогіці обґрунтував цілісну систему виховання гармонійно розвиненої особистості і визначив стриженеві принципи у концепції виховання. Також чітко простежується група методів, які він радив використовувати у вихованні: бесіда, розповідь, диспут, приклад, переконання, заохочення, змагання, педагогічна вимога, громадська думка, привчання, створення виховних ситуацій, доручення і покарання. Кінцевою метою виховання, за Духновичем, є: виховати людину «на славу Богу и на пользу Отечества», бо «людина без виховання до скотини подібна і буває гірше скотини».

Як заповітом до сучасників і нащадків звучить його програма у вихованні: «Что бо даш дитині твоєї обильніє, як доброе воспитаніє? Оставиш ли єму богатство? Но оно тлінное єсть, оно од нерозумних посідателей і злонравственных наслідників скоро убігаєт, і іскусство научает, сколько богатых наслідников наконец жебрачим питалося хлібом!

Дай сину твоєму здоровий розум, дай єму добрий нрав, дай єму науку, способность, трудолюбіє, доброе сердце, любовь к ближнему і Богу, заскїпи в душу єго страх Господень, дай єму добрую волю, і уже дал єси єму богатство, которое нї черв не подедаєт, нї вор не подкочиваєт, котрое і в бїді, і несчастї останет з ним навїки».

Ще свого часу наш земляк поет і філософ Василь Довгович зазначив: «Все мине! Тільки добре зроблене діло залишиться! Добре зроблене діло залишиться! Не постаріє воно у віках і завжди нагадає час, коли було зроблене. Щасливий той, кого діло довіряє прийдешнім рокам і робить його новим для майбутніх поколінь». Яскравим підтвердженням цього є педагогічна спадщина О.В.Духновича.

О.В.Духнович — це не тільки наше минуле, наша історія, а й наше сьогодення і завтра. То яким буде майбутнє, залежить від нас уже тепер. Вірисься, як сказав Т.Г.Шевченко, діла добрих обновляться, діла злих загинуть. Адже вся діяльність Духновича, а вона була багатогранна, спрямована на захист і розвиток рідного народу від довговічного національного утиску з боку панівних клів.

Авторы статьи раскрывают на фактическом материале творческое наследие О.Духновича и характеризуют концептуальные идеи о воспитании гармоничного индивида.

The author of the article has considered on the basis of factual material the creative heritage of O.Dukhnovych and has characterized the conceptual ideas of up-brining of harmonious individual.

СИСТЕМНЕ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Фенчак Л.,
м.Мукачєво

Постановка проблеми. Важливість формування екологічної культури студентської молоді визначається потребами нашого суспільства, в якому збереження природного середовища, сприятливого для здоров'я і життя людини, вважаються однією з найбільш актуальних проблем сьогодення. Екологічний стан та соціально-економічні зміни в Україні зумовлюють необхідність якісного вдосконалення формування екологічної культури фахівців всіх напрямків. Екологічна культура передбачає наявність у особи певних знань та переконань, готовності до «свідомої діяльності у процесі освоєння та збереження життєво необхідних цінностей природного середовища» [3, с.90]. Школа, дошкільні заходи – «це та сила, що здатна реформувати суспільну свідомість» [4, с.96], яка є складовою, на нашу думку, екологічної культури особистості. Але головна роль у формуванні екологічної свідомості належить учителю початкових класів. Це він, маючи певну теоретичну, методичну і методологічну підготовку, спілкується з тими кому будувати наше майбутнє, передає їм свої знання і є прикладом для наслідування. Таким чином, вчитель початкових класів стає тією суспільною силою, яка спроможна вплинути на екологічну ситуацію в державі, то як він навчить цього інших. Тому удосконалення підготовки майбутніх вчителів початкових класів є вимогою сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий внесок у розробку системи формування екологічної культури майбутніх вчителів зробили Г.Ф.Пономарьова, І.Ф.Тарасенко, М.С.Швед, Л.М.Морозова, А.Д.Бегека, Т.С.Вайда та інші. У дослідженні Г.Пономарьової розглядається система умов формування екологічної культури студентів педагогічного вузу. Систему педагогічних умов автор визначає як поєднання засобів навчально-освітнього впливу на почуття, розум, поведінку студентів. До цієї системи Г.Пономарьова включає: по-перше, елементи змісту навчальних предметів (природничого й усіх інших галузей знань), позанавчальні заняття різного характеру, педагогічну практику; по-друге, такий важливий і тонкий комплекс впливу, як виховуючі відношення; по-третє, введення елементів ігрової діяльності в процес екологічної освіти й навчання [5, с.237-240].

У педагогіці поняття системності досліджували російські вчені Ю.К.Бабанський, Н.В.Кузьміна та інші. Ю.К.Бабанський під системою розумів єдність елементів, які функціонують за внутрішньо властивими їй законами. [1, с.101-106]. Н.В. Кузьміна ввела у широкий науковий обіг поняття «педагогічна система». Вона аргументовано розкрила сутність цього поняття як «множину взаємозв'язаних структурних та функціональних компонентів, що підпорядковані

меті виховання, освіти та навчання підростаючого покоління і дорослих людей». Н.В.Кузьміна визначає структурні компоненти педагогічної системи: навчальна інформація; засоби педагогічної комунікації (форми, методи, прийоми, засоби); учні; педагоги; мета. Автор виділяє також функціональні компоненти, які мають забезпечувати зв'язки між структурними компонентами: конструктивні, комунікаційні, організаційні, прогностичні, гностичні [5, с.235]. Такий підхід дає більш повне уявлення про педагогічну систему в сфері навчання. Таким чином, під педагогічною системою необхідно розуміти динамічно функціонуючий комплекс діалектично пов'язаних між собою компонентів і чинників, які створюють оптимальні умови для розв'язання завдань навчання і виховання людей залежно від соціальних завдань. Академік С.У. Гончаренко під системним підходом розуміє «напрямок у спеціальній методології науки, завданням якої є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх в єдину теоретичну картину» [2, с.305].

Будь-яка педагогічна ідея може бути успішно реалізована за умови забезпечення системності під час її здійснення. Лише системність, змодельована на науковому рівні, є запорукою успіху в педагогічній діяльності. Тому у ВНЗ слід особливо ретельно підходити до організації навчально-виховної роботи на засадах системності.

Метою даної статті є теоретичний аналіз системного підходу щодо формування екологічної культури майбутніх вчителів початкових класів.

Викладення основного матеріалу. Оскільки формування екологічної культури майбутніх вчителів початкових класів є частиною їх професійної підготовки, а її зміст передбачений новою концепцією розвитку вищої школи, то об'єктивно виникає потреба внесення ефективних змін у зміст і методи підготовки фахівців відповідно до їх майбутньої діяльності.

Процес формування екологічної культури студентів педагогічного напрямку підготовки має здійснюватися системно, реалізуючи конструктивні трьох провідних факторів – екологічної освіти; екологічного виховання; еколого-практичної діяльності. На основі власних спостережень та досліджень виявлено, що у ВНЗ наявна система формування екологічної культури студентів, але вона містить тільки деякі елементи та фрагменти під час навчально-виховного процесу [5, с.230-234].

У зв'язку з цим нами дослідженні основні принципи, фактори і умови формування екологічної культури студентів, що створюють об'єктивні можливості розроблення педагогічної системи означеного процесу.

На основі аналізу теорії та практики формування екологічної культури майбутніх фахівців педагогічного профілю та власного дослідження виявлено основні її компоненти: *потребо-мотиваційний* (сукупність спонукальних причин діяльності); *інтелектуальний* (конкретні знання, факти, поняття, теорії, закономірності); *професійно-діяльнісний* (активна участь в природоохоронній діяльності, застосування набутих умінь та навичок для вирішення професійних проблем з урахуванням екологічного та морального імперативів). Названі компоненти тісно взаємопов'язані і є необхідними складовими підготовки майбутнього вчителя. У процесі багаторічної педагогічної роботи та аналізу наукових праць з досліджуваної проблематики нами виявлені наступні *структурні елементи екологічної культури*: екологічні знання – екологічне мислення – екологічна свідомість – екологічний світогляд – екологічна етика – екологічна культура. Ми вважаємо, що кожне з них в тій чи іншій мірі відповідає певному рівню або етапу формуванню екологічно зрілої людини [6,56-57].

Досліджуючи формування екологічної культури студентів під час здійснення навчально-виховного процесу, ми визначаємо її як, цілісну сутнісну характеристику майбутнього фахівця, як один з показників рівня фахової підготовки, який характеризується сформованим ціннісно – мотиваційним ставленням до навколишнього середовища, високим рівнем оволодіння системою екологічних знань, способами творчої екологічної діяльності, що дозволяють особистості найбільш повно реалізувати себе в професійній діяльності.

Визначення змісту і структури екологічної культури дає можливість виділити основні групи принципів формування екологічної культури студентів:

1. Принцип добору навчального матеріалу спрямовано-го на формування екологічної культури студентів (зв'язок екологічно спрямованої інформації з програмою різноманітних навчальних предметів, що відбиває ідею міждисциплінарності знань; принцип відповідності екологічної інформації віковим особливостям студентів, знань і умінь (насамперед навчальних); принцип добору екологічно спрямованої інформації для забезпечення розвитку мотиваційної сфери студентів (тобто інформація повинна відбивати пізнавальні, патріотичні, гуманістичні й естетичні аспекти екологічних проблем).

2. Принцип добору методів формування екологічної культури (принцип спрямування методів формування екологічної культури на реалізацію ідеї розвиваючого навчання; принцип спрямованості методів формування екологічної культури на високий рівень самостійності студентів; принцип стимулювання інтересу до вивчення матеріалу екологічного характеру).

Нами виявлено і теоретично обґрунтовано провідні педагогічні складові ефективного формування екологічної культури майбутніх педагогів до яких належать: екологічна освіта, екологічне виховання, еколого-практична діяльність. Дієвість їх як системи забезпечується комплексом педагогічних умов, зокрема: реалізація неперервності екологічної освіти в процесі їх підготовки у навчальному закладі шляхом врахування специфіки та вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики спеціальності; відображення у змісті методичного забезпечення дисциплін з циклу професійної підготовки регіональних екологічних проблем; екологізації виховної роботи вузу на основі врахування народних звичаїв, морально-етичних традицій українців поглядів, переконань, норм поведінки майбутніх учителів початкових класів, запровадження діяльнісного підходу до формування екологічних знань. Як бачимо формування екологічної культури студентів є процесом складним, суперечливим і багатоетапним. І тому він повинен здійснюватися системою. Нами запропонована педагогічна модель системи, яка може мати таку структуру (рис.1:)

- мета, завдання, принципи, зміст, методи і форми підготовки;
- педагогічні складові і умови формування екологічної культури майбутніх педагогів;
- діагностика та управління процесом формування екологічної культури студентів;
- результат, який полягає у досягненні високого та достатнього рівнів екологічної культури у студентів ВНЗ.

Вищеназвані компоненти педагогічної моделі відображають упорядковану сукупність і послідовності методів, які забезпечують реалізацію педагогічного процесу у ВНЗ та досягнення необхідних рівнів екологічної культури майбутніх учителів початкових класів.

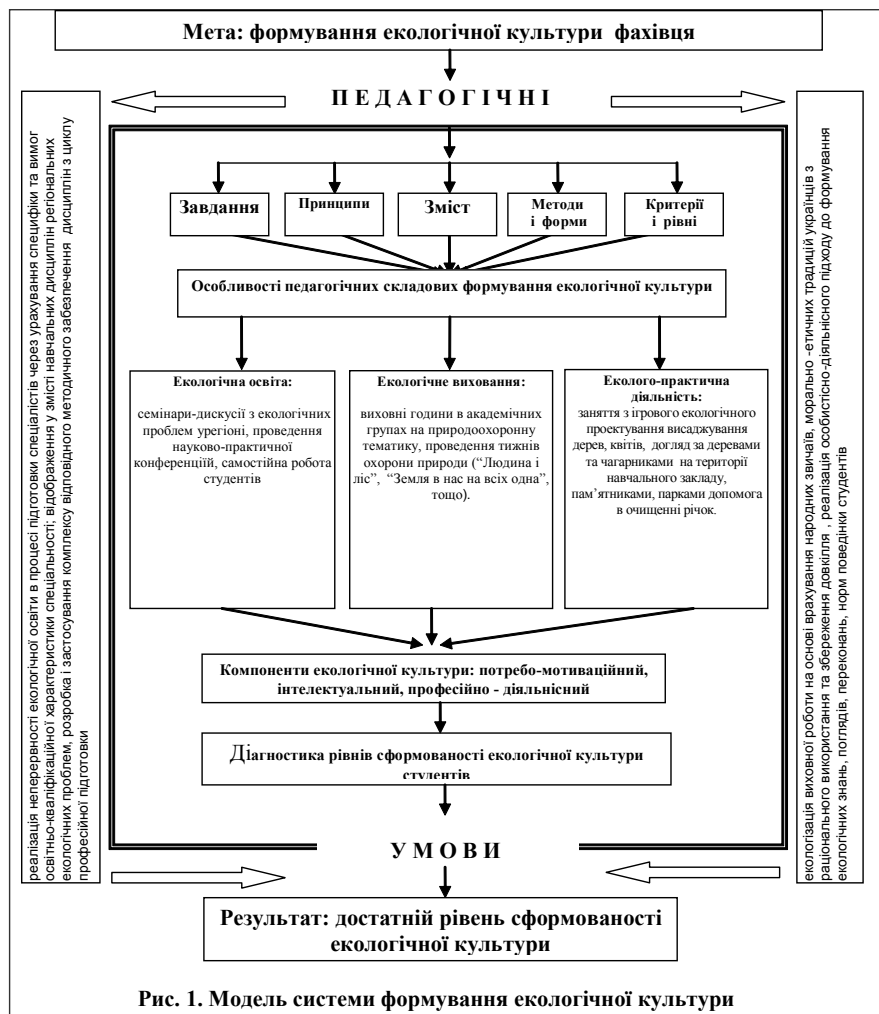


Рис. 1. Модель системи формування екологічної культури

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку з даного дослідження. Дана стаття не вичерпує розв'язання всіх питань з формування екологічної культури майбутніх фахівців педагогічного профілю. Перспективи подальших розвідок з даного дослідження пов'язані з по-

глибленим концептуальним аналізом змісту навчальних програм в аспекті екологізації навчальних дисциплін, пошуком адекватних форм введення екологічних компонентів до способів навчальної діяльності студентів, зокрема про вивченні дисциплін з циклу професійної підготовки.

Література та джерела

1. Бабанский Ю.К. Педагогика высшей школы. – Ростов на Дону: Издательство Ростовского университета, 1972. – 121с
2. Гончаренко С.І. Український педагогічний словник. – К.:Львів, 1997. – 376с
3. Морозова Л.М. Виховання екологічної культури особистості// Вища освіта України. – 2001. – №2. – С.88-91
4. Кмець А. Екологічна свідомість майбутніх учителів, проблеми, зміст, типологія// Вища освіта України. – 2004. – №4. – С.95-97
5. Фенчак Л. М. Формування екологічної культури студентів у психолого-педагогічній теорії//Проблеми освіти. Науково-методичний збірник. – К., 2004. – Вип.35. – С. 230-242
6. Фенчак Л. М. Шляхи підвищення ефективності розвитку екологічної освіти та виховання в Україні//Матеріали VIII міжнародної практичної конференції «Наука і освіта – 2005». – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2005. – Т.16 «Екологія». – С.55-58

В статье рассматривается вопрос о необходимости системного формирования экологической культуры будущих учителей, а также характеристика основных компонентов данной педагогической системы.

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОЗВІЛЛЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ В ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

Шпенік С.,
м.Ужгород

Дозвілля є надзвичайно важливою сферою життєдіяльності людини, вагомим чинником формування особистості, тому цілком правомірно дослідженню цього феномену присвячено чимало наукових праць зарубіжних і вітчизняних учених (С.Артановський, Т.Вдовенко, В.Воловик, Ю.Кротова, С.Паркер, І.Петрова та інші). Проте залишаються малодослідженими питання організації дозвілля дітей і молоді соціальними службами. Водночас, саме соціальним працівникам належить визначна роль у забезпеченні змістовного дозвілля дітей і молоді. Особливо значні надбання в цьому плані мають країни Західної Європи, де соціальна робота перебуває на досить високому рівні розвитку.

Соціальна робота за рубежом являє собою інститут, що активно сприяє процесам соціалізації, соціальній інтеграції груп та індивідів, а також підтримці стабільності суспільства загалом. Одним з чинників, що стабілізує соціально-політичну ситуацію в європейських країнах, є високий потенціал і традиції соціальної роботи, що склалися, головною особливістю якої є її гуманістична спрямованість. Ця думка підтверджується провідними зарубіжними вченими в сфері соціальної роботи, такими як А.Браун, П.Вілліс, М.Пейн, Ф.Парслоу, О.Стівенсон та іншими. В умовах існування системи соціальної підтримки, особливо незахищених груп населення, соціальна робота за рубежом виступає як професійна діяльність, в центрі уваги якої знаходиться людина. Дозвілля в сфері соціальної роботи – це серйозний стабілізуючий чинник, який сприяє збереженню і розвитку духовних культурних цінностей. Створюється своєрідна педагогічна ситуація, в якій соціальна робота виступає як ефективний засіб формування соціально-активної особистості. Ця своєрідність викликає необхідність розробки особливої методики соціального втручання відповідно до соціальних потреб суспільства та індивіда.

Перш, ніж розглянути особливості соціальної роботи в сфері дозвілля, стисло охарактеризуємо сам феномен дозвілля. Відзначимо, що для того, щоб краще зрозуміти суть і природу дозвілля, варто звернутися, насамперед, до історії, філософії.

Історія свідчить: дозвілля як проблема – це постіндустріальний феномен. Однак виникнення його пов'язане з розвитком суспільства, з тим періодом, коли дозвілля було органічною частиною всієї життєдіяльності первісної людини. Дозвілля в християнську еру зводилося до молитов і роздумів. Ренесанс був золотим віком дозвілля не тільки для багатих і знатних. Це був час етичного і фізичного вдосконалення, розвитку мистецтва, музики і літератури.

Відомо, що класичне поняття «дозвілля» було розроблено Арістотелем. За Арістотелем, поняття «дозвілля» є невід'ємним від поняття «думка». Воно розглядається ним як діяльний стан людини, яка ні в чому не має потреби, а діє в силу природно властивої їй людської активності [1, с.15].

Той, хто не має дозвілля, підкреслював Арістотель, гідний жалю: адже він не має можливості зустрічатися з друзями, думати про справи держави, бути присутнім в судах і на зборах [1, с.95]. Щастя також пов'язане з понят-

тям дозвілля, бо той, хто отримує насолоду, відчуває себе щасливим. Дозвілля – цей розвиток розуму і душі, це те, що трапляється в житті, як любов, радість, це неможливо контролювати. Час опускається в цьому визначенні, оскільки він входить в поняття дозвілля.

Без нього, на думку Арістотеля, не може бути ні розвиненого смаку, ні мистецтва, ні цивілізації. Людей, які поспішають, греки не вважали досить цивілізованими. Дозвілля заповнюється бесідами, музикою, відвідуванням громадських місць, гімнастикою. Найбільш часта форма дозвілля – це розумове споглядання, філософствування, що поєднує в собі стан повноти, спокою і вищої духовної активності. Платон і Арістотель розглядають дозвілля як одну з найважливіших цінностей нарівні з мудрістю і щастям. Здатність розумно використати дозвілля – основа життя вільної людини.

Пізніше цікаві ідеї стосовно дозвілля висловлювали такі зарубіжні вчені, як Т.Веблен, Х.Данфорд, Д.Дюмазед'є, Д.Рісмен та інші.

Зокрема, Т.Веблен піддає різкій критиці систему капіталізму, в умовах якого не можна говорити про повноцінне дозвілля. На думку Т.Веблена, дозвілля в цих умовах являє собою «все продуктивне споживання часу» і належить домінуючому класу. Працююча людина не може в повній мірі насолоджуватися вільним часом. Основним змістом дозвілля вчений вважає особисте споживання часу із задоволенням, при відсутності якої-небудь зайнятості взагалі.

Д.Дюмазед'є стверджує, що всі види любительської діяльності є дозвіллям. Вони звільняють від роботи і домашніх турбот, «перемикають думки», «безкоштовні», «це – засіб задрімати» тощо. Д.Дюмазед'є запропонував всеосяжне визначення поняття «дозвілля». Він виділив три аспекти дозвілля: дозвілля повинне бути розслабленням (релаксацією), задоволенням і розвитком особистості [2].

Учений підкреслював, що під розвитком особистості мається на увазі діяльність по вибору, діяльність, яка дає можливість розвинути нові погляди, розширити і поглибити певні поняття, збагатити людину. Цього можна досягнути, подорожуючи, читаючи книги, просто роздумовуючи. Для цього у людини є широке поле діяльності, де вона відкриває для себе істину, прагнучи подолати провалля між ідеалом і реальністю.

Д.Дюмазед'є визначив дозвілля, як діяльність, в якій особистість прагне займатися чимось за своїм бажанням, розширюючи свої знання [2, с.15]. Д.Дюмазед'є – єдиний вчений, який у визначенні дозвілля зв'язав поняття «релаксація» і «задоволення». Він же підкреслював, що дозвілля не можна вивчати окремо від суспільства, оскільки існує нерозривний зв'язок між соціально-політичним, економічним і культурним станом суспільства і дозвіллевою діяльністю. Не можна заперечувати, що дозвілля – це особиста справа кожного, але суспільство або допомагає і заохочує дозвіллеву діяльність, або впливає негативно на дозвілля людини. Суспільство направляє інтереси особистості в певне русло, дає можливість вибору, але не можна не враховувати при цьому рівень його розвитку.

Д.Рісмен підкреслював, що дозвілля – це соціальний фе-

номен і для його реалізації потрібно створювати соціальні умови і культуру. На його думку, можливість раціонально провести дозвілля залежить безпосередньо від того, яку діяльність обирає людина, в якому середовищі мешкає. Це впритул пов'язано з рівнем культури. Дозвілля є її невід'ємною складовою частиною і повинне так само постійно вивчатися, як і культура. Разом з тим вивчення дозвілля і рекреаційної діяльності можливе тільки завдяки аналізу особливостей розвитку суспільства і культури [3, с.29].

Значна частина зарубіжних вчених звертає особливу увагу на те, що характер дозвілля залежить від вікових особливостей та індивідуальних якостей людини, її здібностей, потреб, тому дозвілля потрібно розглядати в зв'язку із законами такої науки, як психологія.

Саме психологи, займаючись проблемою дозвілля, визначають вільний час як можливість самореалізації, самопомоги, самоствердження і саморозвитку. У зв'язку з цим вказується, що дозвілля робить більш осмисленим життя людей різного віку. При цьому психологи не обмежують дозвіллеву діяльність тільки інтелектуальними заняттями. Навіть для людей з обмеженими можливостями, на їх думку, дозвілля може бути засобом фізичного розвитку. Дозвілля – це час, який залишається після того, як всі справи, необхідні для нормального існування і життєзабезпечення, виконані. Дозвілля означає, що людина може робити все, що хоче, якщо вона не пов'язана якими-небудь обов'язками. Таким чином, дозвілля – це стан людини, відношення її до того, що відбувається, настрої душі, коли є час і хочеться щось зробити.

Дозвілля – це те, чим кожний займається за своїм бажанням. Разом з тим потрібно вчити людей проводити своє дозвілля, а не просто марнувати вільний час: вчити грати на музичних інструментах, насолоджуватися природою, читати, думати. Дозвілля – це спосіб життя, і це означає залучення людини в цікаву і корисну для неї діяльність, позитивно спрямовану.

Дозвіллеву діяльність виконується ради самої людини, а не ради якої-небудь зверх заданої мети; особистість бажає займатися цією діяльністю. Тут мається на увазі більше, ніж просто вільний час в звичайному розумінні. Це повинна бути така його частина, коли у людини є не тільки прагнення відновити сили, відпочити, але й ще досить потрібними є бажання і енергія, щоб з ентузіазмом прагнути щось зробити, звичайно, відповідно до потреб та інтересів, або ж бути залученим в цю діяльність фахівцем. До таких фахівців належать, в першу чергу, соціальні працівники.

Характеризуючи розвиток соціальної роботи, А.Тревене і Д.Дезігу виділили три її основних напрями:

- Матеріальна і медична допомога сім'ям з дітьми, інвалідам, безробітним і людям похилого віку, неповним сім'ям, потребуючим соціальної підтримки, яку здійснюють спеціально підготовлені радники по роботі з людьми, які мають проблеми.
- Освітньо-виховна робота. Вона включає не тільки реалізацію освіти дітей, підлітків, дорослих, але і так звану безперервну освіту в школах, коледжах, інститутах і університетах, а також широку просвіту.
- Організація дозвілля дітей, соціально нестабільної молоді, інвалідів, безробітних, людей похилого віку і т.д. [4].

Отже, організацію дозвілля, особливо з так званими групами ризику (діти, молодь, схильна до девіацій, безробітні, інваліди) вчені вважають складовою частиною професійної соціальної роботи.

Причому, говорячи про сферу дозвілля, ці вчені підкреслюють, що дозвілля може сприяти розвитку особистості, знімаючи напруження від невирішених соціальних проблем, допомагаючи людині усвідомити своє «я» і знайти впевненість в своєму майбутньому, незважаючи на складні життєві обставини.

Соціальна робота в сфері дозвілля дозволяє виявити реальні проблеми особистості і дати їй можливість реалізувати себе. Дозвіллеву діяльність, що проводиться на базі соціальних центрів в країнах Західної Європи, оптимізує проблеми різних груп населення, залучаючи його в активну пізнавальну діяльність, яка допомагає залагодити проблеми певної групи людей.

Соціальна робота в сфері дозвілля орієнтована на конкретні проблеми, характерні для певних соціальних груп; вона має спеціалізований і в той же час широкомасштабний характер. Участь в різних видах дозвіллевої діяльності допомагає людям різних соціальних груп реалізувати свій потенціал, повірити в свої сили і вийти з кризової ситуації.

Однією з найчастіше використовуваних методик, що успішно застосовуються в соціальній роботі, пов'язаній з дозвіллям, є групова робота. Вона використовується в соціальній роботі в багатьох країнах світу. Ця методика прийнятна у роботі з людьми всіх категорій і віку, включаючи дітей, дорослих і людей похилого віку, людей з обмеженими

можливостями, з кримінальними групами, а також з тими, хто страждає від втрати близьких людей, від конфліктів в сім'ї, безробіття або нещасних випадків. Окремо вирішуються проблеми етнічних меншин.

Групова робота часто проводиться в денних центрах дозвілля житлових районів та в інших установах.

Отже, чому ж групова робота так важлива і популярна? Передусім тому, що всі виховуються в групах, де проводять вільний час. Це природне оточення, хоч в соціальній роботі часто доводиться створювати нові групи, щоб об'єднати людей, які мають загальні потреби і проблеми. Можна визначити деякі причини, щоб пояснити, чому саме групи можуть так багато зробити в соціальній роботі. Вони об'єднують людей, які знаходяться «в одному човні». Немає іншого способу зустрітися з тими, хто має ідентичні потреби, досвід, може запропонувати підтримку і дійсно зрозуміти, чому вони разом. Групи додають людям силу, дають можливість відчувати себе незалежними. Наприклад, у відносинах між суб'єктом і об'єктом залежить від суб'єкта, а в групі людина є помічником інших членів групи, так само як інші допомагають їй. Це розвиває в неї почуття впевненості, особистого задоволення і достоїнства. Це один з підходів. Крім того, групи можуть впливати на індивідумів через вплив рівних. Така робота – це переважний метод для деяких категорій людей. Наприклад, багато підлітків відчують себе більш комфортно в групі з собі подібними, ніж поряд з дорослими соціальними працівниками. Групова робота може бути ефективною у використанні ресурсів, оскільки, наприклад, зустріч з десятьма людьми разом займає менше часу, ніж зустрічі з кожним окремо. Насправді все не так просто, бо така робота вимагає великої підготовки і підтримки поза групою, особливо, коли члени групи повинні бути залучені до дозвіллевої діяльності мікрорайону.

Групова робота – це комплексна і високопрофесійна діяльність. Вона широко використовується для організації вільного часу. Вона більш дієва, ніж масова робота, оскільки тут є більш конкретний об'єкт впливу.

Ідеї групової роботи широко використовуються в Великій Британії та інших країнах. Кожна країна і культура повинні розробляти свій власний підхід до групової роботи, який відповідає культурі та традиціям країни, особливостям проведення дозвіллевого часу її жителів.

У Великій Британії широко поширені інститути, пов'язані з організацією вільного часу: так звані соціально-дозвіллеві центри, які можуть набувати значення клубів, об'єднань тощо.

У багатьох муніципалітетах створені спеціальні відділи для консультацій молоді. Досвідчений персонал повинен бути здатний не тільки відповідати на запитання про робочі місця, про можливості підвищити освіту, про житлові проблеми, але й організовувати спільні походи в музеї, кінотеатри тощо. Звичайно молодіжна консультація працює в тісній співпраці зі службою працевлаштування, муніципальними службами, службою контролю за наявними пропозиціями стосовно робочих місць для молоді. У деяких випадках молодіжна консультація безпосередньо залучається до роботи по створенню робочих місць для молоді, а також центрів культури, дозвіллевих установ, туристичного бюро і т.д.

Консультативні центри для молоді при соціальних службах в різних муніципалітетах організовані по-різному. Молодим людям, які хочуть дізнатися про них детальніше, потрібно звернутися в адміністрацію з соціальних питань, охорони здоров'я і культури в своєму муніципалітеті.

Існують спеціальні дитячі центри. Вони не тільки пристосовані для догляду за дітьми, їх навчання, але зайняті також організацією дозвілля і знайомства з культурними цінностями. Тут дітьми займаються вдень, а також у вечірній час. Згідно з статтею 69 «Закону про соціальну допомогу», муніципальна рада повинна забезпечити необхідну кількість місць в центрах денного перебування для дітей і молоді, а також місця в установах, що займаються організацією соціально-освітнього дозвілля [5].

Отже, розглядаючи феномен дозвілля, можна зробити висновок про те, що дозвілля пов'язане з соціальною роботою. Однак поняття «дозвілля» увійшло в наше життя значно раніше, ніж поняття «соціальна робота». Але і в тому, і в іншому випадку особистість людини невіддільна від суспільства, його соціально-політичного і культурного стану.

Безсумнівно, що сьогодні в рамках соціальної роботи дозвілля являє собою широке поле для розвитку особистості, є одним із способів її інформаційно-культурного розвитку. Дозвілля також впливає на розвиток соціальних зв'язків і сімейних відносин, на визначення особистістю свого місця в житті. У певних ситуаціях дозвілля сприяє позитивному вирішенню конфліктів і подоланню труднощів, активізації особистісного потенціалу, розвитку здібностей до прийняття і реалізації власних рішень, підвищенню комунікативної компетентності.

Завдання соціального працівника полягає в тому, щоб

кваліфіковано запропонувати особистості саме той вид дозвілєвої діяльності, який максимально оптимізує проблеми, які виникають в кризових ситуаціях, забезпечити

організацію дозвілля в залежності від конкретних соціальних груп: важкі підлітки, неповні сім'ї, особи з обмеженими можливостями тощо.

Література та джерела

1. Аристотель. Никомахова етика // Аристотель. Сочинения. – М.: Наука, 1983. – 200с
2. Dumazerdier J. Ver une civilisation du loisir. – Paris: Pergamon, 1962. – 325p
3. Riesman D. Social Psychological Perspectives on Leisure and Recreation. – Springfield: University Press, 1980. – 350p
4. Trevenet A., Desigaux J. Les Travaillleurs Sociaux. – Paris: Mond, 1985. – 330p
5. Parsloe Ph. Social Workers and Children in Care. – Bristol: University Press, 1991. – 235p

Автор статьи рассматривает вопросы организации досуга детей и молодежи в деятельности профессиональных социальных работников Западной Европы.

The author of the article has considered the issues of children and youth leisure organisation in the professional activity of a social worker.

ПРОБЛЕМА ВІДХИЛЕНЬ У ПОВЕДІНЦІ ДІТЕЙ В ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Шулла Т.,
м.Ужгород

Відхилення у поведінці дітей і підлітків досить інтенсивно досліджуються зарубіжними і вітчизняними вченими (Л.Берковіч, Н.Максимова, О.Пилипенко, М.Раттер, В.Синьов, В.Оржеховська, Т.Федорченко та інші). Проте в пошуках найбільш ефективних шляхів попередження і подолання в сучасних умовах важковиховуваності, правопорушень, наркоманії та інших девіантних проявів неповнолітніх, на нашу думку, варто звернутися до педагогічної спадщини видатних учених, мислителів, громадських діячів минулого. Багато з ідей, висловлених ними, можуть бути творчо переосмислені і використані сьогодні у виховній роботі.

Питання відхилення у поведінці дітей почали вивчатися науковцями дуже давно. Цікаві думки з цього приводу можна знайти вже у творах античних філософів. Наприклад, Демокріт [1] вважав, що виховання має велике значення в житті людини, воно може «переформувати людину, створити їй другу природу», що «хорошими люди стають більше від вправлення у цьому, ніж від природи».

Надзвичайно цінною, на наш погляд, є думка великого мислителя про те, що втримати дитину від проступка краще не силою, а шляхом формування у неї відповідних переконань. Демокріт впевнений у тому, що той, хто «має стійкі переконання, не здатний ні тайно, ні явно здійснити що-небудь злочинне».

Цінним є також положення Демокріта про те, що негативне оточення негативно впливає на дитину. «Постійне спілкування з поганими розвиває погані задатки», – писав Демокріт у своїх «Фрагментах про виховання» (фрагмент 554).

Платон [2], як і Демокріт, був переконаний, що засвоєні насильно знання не будуть ефективними. Краще навчати малу дитину у грі. Тілесні вправи, які виконуються навіть помімо волі, не зашкодять тілу, в душі ж ніяка «насильствена наука» не залишиться надовго. Проте Платон не відкидав повністю насильство у вихованні. Він відзначав, що вже в ранньому дитинстві вихователь повинен завжди пояснювати дитині, що добре, а що погано, оцінювати кожен її вчинок, не дозволяти проступків. Якщо дитина охоче виконує всі вказівки – добре, якщо ні – її треба «виправляти як дерево, що починає викривлятися». Платон вважав осіб, які здійснюють протиправні дії, морально хворими, наполягав на необхідності лікування їх душ. У підваліні своєї концепції Платон закріпив три постулати. Перший – схильність до помилок – є душевною хворобою, що руйнує і, зрештою, вбиває. Другий постулат – покарання за вчинений злочин, проступок слід розглядати як моральні ліки – не смачні, але корисні. Третій постулат – для злочинця держава, суспільство повинні бути лікарем, джерелом його видужання. Покарання призначається не для того, щоб завдати шкоди, а щоб зробити винного кращим.

У творах «Держава», «Законо» можна знайти струнку систему поглядів на сутність, завдання, зміст виховання дітей. Виховання повинно починатися з самих перших років існування людини і продовжуватися до кінця життя. На думку Платона, після народження дітей доцільно передавати у суспільно-виховні будинки, де вони знаходяться до 7 років під наглядом спеціальних осіб. Суспільні виховні будинки – це найдавніший прототип сучасних дитячих садків.

Питання виховання дітей розглядається в творах одного з найвеличніших філософів античного світу Аристотеля [3]. Відоме вчення Аристотеля про три види душі людської

(рослинної, тваринної, розумної) передбачає гармонію фізичного, морального і розумового виховання. Щоб уникнути відхилення у формуванні особистості, Аристотель рекомендував враховувати індивідуальні особливості дитини (задатки, які даються кожному від природи), а також вікові особливості. При вихованні слід дотримуватися «середини», бо надлишок чи нестаток чогось, на думку Аристотеля, є небажаними.

В епоху феодалізму цікаві педагогічні ідеї висловлювали такі відомі мислителі-гуманісти, як Франсуа Рабле, Томас Мор, Томас Кампанелла, Мішель Монтень та інші.

Видатним педагогом епохи розпаду феодалізму і зародження домонополістичного капіталізму був Я.А.Коменський. Він розглядав виховання як важливу передумову для встановлення справедливих і дружніх відносин між людьми і народами. Знаменита праця Я.Коменського «Велика дидактика» перекладена багатьма мовами світу.

Великий педагог значну увагу приділяв проблемі відхилення у поведінці, вихованню дітей з вадами поведінки [4].

Коменський визнавав, що є діти, які важче піддаються виховним впливам. Вони «тупі», «вперті», «злі» але їх можна виховувати. Дуже влучним і образним є порівняння, яке наводиться з цього приводу Коменським. Він пише, що дріва брудна посудина не втримує воду, але якщо її часто мити, вона стає чистішою; так і важковиховувані діти «пом'якшуються» характером, стають здатними дотримуватись прийнятих у суспільстві норм і правил.

Я.Коменський зробив спробу дати класифікацію дітей, навчання і виховання яких пов'язане з певними труднощами. Це, зокрема, діти дуже повільні, загальмовані; діти вперті, негнучкі, нестерпні, яких часто вважають безнадійними, але з яких можна виховати видатних людей; діти тупі, байдужі до всього, мляві; діти тупі, злі, вперті.

Коменський допускав, що є діти безнадійні у виховному відношенні, але їх дуже мало.

Важливою є думка Коменського про те, що поганими чи добрими діти не народжуються, вони стають такими в результаті виховання, яке може бути правильним або неправильним.

Не можна не відзначити той величезний вклад в дослідження проблеми відхилення у поведінці дітей, який внесли видатні закарпатські вчені минулого О.Духнович та А.Волошин.

О.Духнович правильно розумів співвідношення біологічних і соціальних факторів у формуванні особистості. Він підкреслював, що дитина від народження успадковує певні прироні нахили, але разом з тим великий вплив на формування особистості мають і соціальні фактори: навколишнє середовище, виховання. «Щастие или нещастие человека зависит много раз от рождения, но больше от его нравственного воспитания» [5], підкреслював учений.

Основне завдання морального виховання О.Духнович вбачав у вихованні дітей в дусі «добродетельності», яку він розумів досить своєрідно, в дусі етики первісного християнства, хоч загалом у визначенні завдань морального виховання він виходить далеко за межі релігійних мотивацій. В процесі виховання добродетельності передбачається виховання у дітей патріотизму, гуманізму, громадської активності.

Оскільки О.Духнович у формуванні особистості надавав провідну роль вихованню, то він радив батькам обов'язково

віддавати дітей до школи, бо саме вчитель може виявити перші симптоми неправильного формування особистості і вжити відповідних заходів.

Слушним є зауваження О.Духновича стосовно недопустимості шаблонного підходу до дітей, поведінка яких не відповідає загальноприйнятим нормам і правилам. Він виокремлював групу дітей непосидючих, імпульсивних, невтриманих, які часто порушують дисципліну. Проте серед них є надзвичайно обдаровані, талановиті діти, які вимагають особливого підходу.

О.Духнович радив батькам і вчителям дуже обережно ставитися до дітей, які часто хворіють, мають певні вади фізичного розвитку, або просто фізично слабкі. Це ж саме стосується і дітей з затримками в психічному розвитку.

Цікавими є погляди вченого на заохочення і покарання. Він правильно відзначав, що похвалою, заохоченням можна досягти більш відчутного позитивного виховного ефекту, ніж покаранням, проте все ж допускав покарання в роботі з дітьми, які мають особливо важкі і стійкі відхилення у поведінці. Більше того, О.Духнович не відкидав можливість застосування в окремих випадках навіть фізичних покарань, що суперечить його загалом гуманістичній концепції виховання. Водночас, він застерігав учителів від необгрунтованого використання покарань: «Весьма грешат учителя, которые за наименьший проступок детей наказывают» [6].

Заслужують уваги педагогічні ідеї видатного закарпатського вченого, громадського діяча А.Волошина.

А.Волошин розглядав виховання як загальну і постійну категорію. Саме виховання, на його думку, забезпечує наступність генерацій, що сприяє оволодінню прийдешніми поколіннями історичним життєвим досвідом попереднього покоління, а звідси – безперервності поступу, розвитку духовної культури.

Учений підкреслював, що дитина не є такою особистістю, яка «на світ Божий принесла з собою готову

індивідуальність». На думку вченого, дитина має від народження тільки початкові нахили, які передбачають подальший розвиток, тому А.Волошин обґрунтовує положення про необхідність безперервного виховання, тобто воно повинно «починатися з першої хвилини життя дитини і тривати до того віку, доки вихованець не дозріє. Старша особа вже не підлягає впливам своїх вихователів» [7]. Останнє, вважаємо, особливо цінним, оскільки сьогодні часто ми намагаємося застосовувати виховні впливи, коли вже пізно. Водночас, як цілком правомірно стверджує вчений, «дитина не є такою матерією, як воск, з котрого можна виліпити, яку ми хочемо формувати» [7].

Основну роль у формуванні особистості А.Волошин відводив моральному (духовному) вихованню, яке повинно починатися якомога раніше, в родині, бо «родинне виховання є основою всього виховання» і особливо інтенсивно відбуватися в початковій школі.

У процесі виховання важливу роль відіграють засоби заохочення і покарання. Проте А.Волошин підкреслював, що тільки заслужена похвала чи винагорода приносить користь і є педагогічно доцільною. Він не виключав покарання у виховному процесі, якщо з боку учня мали місце порушення дисципліни чи інші негативні прояви, розглядаючи його як профілактичний засіб. Порушник дисципліни повинен усвідомити свої помилки, зрозуміти неприпустимість подібних вчинків у майбутньому. При цьому покарання не можна розглядати як засіб придушення ініціативи дитини, її активності і тим більше неприпустимим, на думку А.Волошина, є застосування фізичних покарань: «бити дитину по голові, смикати за вуха і волосся не можна».

Отже, стислий аналіз педагогічних ідей відомих учених минулого, які вважали правильне виховання дитини з перших днів її народження запорукою попередження відхилень у формуванні особистості, дозволяє зробити висновок про їх актуальність на сьогоднішній день.

Література та джерела

1. Демокрит в его фрагментах и свидетельствах древности. – М., Соцэкгиз, 1935.
2. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля. – Пг., Школа и жизнь, 1916.
3. Античная философия. Мифология в зеркале рефлексии. – М.: Наука, 1993.
4. Коменский Ян Амос. Избранные педагогические сочинения. – М., Учпедгиз, 1955.
5. Духнович О. Народная педагогика в пользе училищ и учителей сельских. – Часть 1. Педагогика общая. – Львов, 1875 Духнович Олександр. – Твори в 4-х томах. – Т.2. – Пряшів, 1986.
6. Духнович О. Естественно духовные рассуждения. – Часть 1. – Педагогика общая. – Львов, 1875 Духнович Олександр. – Твори в 4-х томах. – Т.2. – Пряшів, 1986.
7. Волошин А. Педагогика і дидактика. – Ужгород, 1924.

Автор статьи рассматривает проблему отклонений в поведении детей в истории развития педагогической мысли.

The author of the article has considered the issues of deviations in the children behaviour in the history of development of pedagogic thought.

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ
УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія

**ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

Випуск 17

Ужгород – 2009

УДК 371; 378; 364
ББК 88.8

**Науковий вісник Ужгородського національного університету:
Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – № 17**

Журнал включено до переліку наукових фахових видань з педагогічних дисциплін, затвердженого Президією ВАК України

Редакційна колегія

Головний редактор:	Козубовська І.В. доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи УжНУ
Заступник головного редактора:	Бартош О.П. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи УжНУ
Відповідальний секретар:	Опачко М.В. кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки УжНУ
Члени редколегії:	Завгородня Т.К. доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки УжНУ Староста В.І. доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки УжНУ Щербан Т.Д. доктор психологічних наук, професор кафедри психології УжНУ Поліщук В.А. доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка Поліщук Ю.Й. доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету ім.В.Гнатюка

***Рекомендовано до друку Вченою Радою Ужгородського національного університету,
протокол № 9 від 26 жовтня 2009 року***

Свідectво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія КВ №7972, видане Державним комітетом телебачення і радіомовлення від
09.10.2003 року

З М І С Т

Акіншева І. ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ ПЕРШОГО РОКУ ЖИТТЯ СОЦІАЛЬНИМ ГУВЕРНЕРОМ.....	108
Бабинець М. ВЕРБАЛЬНІ І НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ В ДІЛОВОМУ СПІЛКУВАННІ.....	109
Баторі-Тарці З., Цяпек С. ФОРМИ ПРОЯВУ АГРЕСІЇ ВИПУСКНИКІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ.....	110
Воронецька Н. ПІДРУЧНИКИ ЯРА СЛАВУТИЧА ТА ЇХ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ ЗБЕРЕЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА ЕМІГРАЦІЇ.....	113
Горішна Н. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	114
Горошко М. УПРОВАДЖЕННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ СТУДЕНТСЬКОГО ВОЛОНТЕРСТВА В УКРАЇНІ.....	117
Зобенько Н. ДО ПИТАННЯ АНАЛІЗУ СТАНУ ПРОБЛЕМИ ДИТЯЧОЇ БЕЗПРИТУЛЬНОСТІ.....	120
Канюк О. ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	123
Кліщ Г. ОСОБЛИВОСТІ УПРОВАДЖЕННЯ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АВСТРІЇ.....	126
Козубовська І., Шпеник С. МОДИФІКАЦІЯ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ГРУПИ РИЗИКУ В ШКІЛЬНІЙ СИСТЕМІ США	128
Козубовський Р., Тополянський С. ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА.....	129
Косило М. ТУРИЗМ І КРАСЗНАВСТВО ЯК ЗАСІБ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ	130
Кремінський Б. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОБДАРОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ І ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЇЇ СХИЛЬНОСТІ ДО ЗАНЯТТЯ ФІЗИКОЮ І ТЕХНІКОЮ.....	132
Легеза І., Соломка Е. ІНШОМОВНА КУЛЬТУРА СПІЛКУВАННЯ В ШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАКАРПАТТЯ ХІХ-ХХ СТОЛІТЬ	135
Лещук Г. ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ФРАНЦІЇ ТА УКРАЇНІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ.....	138
Машкаринець–Бутко А. СОЦІАЛЬНО–ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ У СПАДЩИНІ АВГУСТИНА ВОЛОШИНА.....	140
Мелега К., Товт В., Кручаниця М., Дуло О., Щерба М. ШКІДЛИВІ ЗВИЧКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ М.УЖГОРОДА ТА СТАВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ ДО НИХ.....	142
Міс Й., Керестень І. ПОБЛЕМА ОЦІНКИ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ФІЗИКИ: ДОСВІД УГОРЩИНИ	144
Мужичок В. ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЇ РОБОТИ В ШКОЛАХ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (1919-1939 рр.).....	148
Опачко М. ПРОЕКТУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ СИСТЕМ ЯК СКЛАДОВА УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ	149
Пасічник О. НАВЧАЛЬНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ	152
Петрус М. ДЕТЕРМІНУЮЧІ ФАКТОРИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНСЬКИХ РОДИНАХ ЗАКАРПАТТЯ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – 30-Х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ.....	155
Попова Т. ЗНАЧЕННЯ, РОЛЬ І МІСЦЕ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ У ЗМІСТІ ФІЗИЧНОЇ ОСВІТИ.....	158
Розлуцька Г., Бордакова О. ДОКТОРСЬКІ ПРОГРАМИ ЯК ТРЕТІЙ ЦИКЛ БОЛОНСЬКИХ РЕФОРМ.....	160
Романовська Л. ЗАЛУЧЕННЯ ДИТЯЧИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬВ РОБОТУ З ПРОФІЛАКТИКИ НАРКОМАНІЇ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	163
Росул Т. ПЕДАГОГІЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ МУЗИЧНОГО ОБРАЗУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	165

Садовець О. РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ В АСОЦІАЦІЯХ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ	167
Сахній М. ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМ ЗЕМСЬКОЇ ОСВІТИ В ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	169
Сивохоп Е. СУТНІСТЬ І ЗМІСТ САМОПІЗНАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ	171
Сидор І. УПРОВАДЖЕННЯ НОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОРГАНІЗАЦІЮ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ	174
Сідун М. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ МОДЕЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ СИТУАЦІЙ	176
Сокол І. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АСТРОНОМІЇ	179
Сорока О. ДІАГНОСТИКА ВІДХИЛЕНЬ У ПОВЕДІНЦІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	181
Староста В. РОЗВ’ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ ЯК МОТИВАЦІЙНИЙ ЧИННИК ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	183
Стражнікова І. РОЛЬ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ МОРАЛЬНО-ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ ДІЛОВОЇ ЛЮДИНИ У СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	186
Талапканич Т. РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ	188
Теличко Н. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	190
Товканець О. ПИТАННЯ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ УЧИЛИЩ	192
Фізеші О. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЗМІСТУ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ БУКВАРІВ ТА БУКВАРІВ РАДЯНСЬКОГО ПЕРІОДУ	193
Фруктова Я. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ НАПИСАННЯ ПІДРУЧНИКА ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ	196
Хмуринська Т. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ.....	199
Шайнер А. ПОШИРЕННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАНЬ ТА ВІДРОДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ДУХУ В ДІЯЛЬНОСТІ ТОВАРИСТВА «ПРОСВІТА» (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)	201
Яцина О. ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ ПІД ВПЛИВОМ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ	203

CONTENT

Akinsheva I. PECULIARITIES OF UP-BRINGING OF A ONE-YEAR-OLD CHILD BY A SOCIAL GUVERNER	108
Babynets M. VERBAL AND NON-VERBAL MEANS IN THE BUSINESS COMMUNICATION.....	109
Batori–Tartsi Z., Tsyapets S. FORMS OF AGGRESSION DISPLAYS IN THE GRADUATES BEHAVIOUR OF BOARDING SCHOOLS FOR CHILDREN, LEFT WITHOUT PARENTAL CARE	110
Voronetska N. TEXT-BOOKS OF YAR SLAVUTYCH AND THEIR MEANING FOR THE SURVIVING OF THE UKRAINIAN LANGUAGE IN EMMIGRATION	113
Horishna N. PROFESSIONAL COMPETENCE OF A SOCIAL WORKER AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING	114
Goroshko M. IMPLEMENTATION OF FOREIGN EXPERIENCE OF STUDENT VOLUNTEERING IN UKRAINE	117
Zobenyko N. TO THE ISSUES OF ANALYSIS OF A CONDITION OF A CHILD HOMELESSNESS PROBLEM	120
Kanyuk O. FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION OF FUTURE SPECIALISTS AS AN IMPORTANT COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING.....	123
Klishch G. PECULIARITIES OF IMPLEMENTATION OF A BOLOGNYA PROCESS IN THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF AUSTRIA.....	126
Kozubovska I., Shpenyk S. MODIFICATION OF BEHAVIOUR OF GROUP OF RISK CHILDREN IN THE SCHOOL SYSTEM OF THE USA	128
Kozubovskyy R., Topoliyanskyy S. SOME PECULIARITIES OF LEGAL CULTURE FORMATION OF FUTURE SPECIALISTS ON THE CONTEMPORARY STAGE OF SOCIETY DEVELOPMENT	129
Kosylo M. TOURISM AND LAND-LORE AS MEANS OF NATIONAL UP-BRINGING OF PUPILS	130
Kreminsky B. INTERACTION OF A PERSONALITY GIFTEDNESS AND AGE PECULIARITIES OF HIS/HER INCLINATION TO THE PHYSICS AND MATHEMATIC OCCUPATION.....	132
Legeza I., Solomka E. FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE CULTURE IN SCHOOL TEACHING-EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF ZAKARPATTYA (XIX-XX CENTURIES).....	135
Leshchuk G. TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN FRANCE AND UKRAINE: COMPARATIVE ANALYSIS	138
Mashkarynets–Butko A. SOCIAL-PEDAGOGIC ASPECTS OF CHILDREN-ORPHANS UP-BRINGING IN THE HERITAGE OF AVGUSTYN VOLOSHYN	140
Melega K., Tovt V., Kruchanitsja M., Dulo O., Shcherba M. BAD HABITS OF UZHGOROD PUPIL YOUTH AND ATTITUDE OF SCHOOL PUPILS TO THEM	142
Mis J., Keresteny I. PROBLEM OF ASSESSMENT OF RESULTS OF PHYSICS STUDYING: HUNGARIAN EXPERIENCE	144
Muzhychok V. FORMS OF ORGANISATION OF PHYSICAL CULTURE–SPORT WORK IN SCHOOLS ON WEST-UKRAINIAN LAND (1919-1939).....	148
Opachko M. PROJECTING OF DIDACTIC SYSTEMS AS A COMPONENT OF MANAGEMENT OF A TEACHER ACTIVITY	149
Pasichnyk O. TEACHING TRAINING AS A MEANS OF COMMUNICATIVE SKILLS FORMATION OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES.....	152
Petrus M. DETERMINING FACTORS OF A FAMILY UP-BRINGING IN THE UKRAINIAN FAMILIES OF ZAKARPATTYA OF THE SECOND HALF OF XX CENTURY	155
Popova T. MEANING, ROLE AND PLACE OF CULTURAL-HISTORIC COMPONENT IN THE CONTEXT OF PHYSICS EDUCATION	158
Rozlutska G., Bordakova O. DOCTOR PROGRAMMES AS A THIRD CYCLE OF BOLOGNYA REFORMS	160
Romanovska L. INVOLVEMENT OF CHILDREN PUBLIC ORGANISATIONS TO THE WORK OF DRUG MISUSE PREVENTION AMONG ADOLESCENTS AS A SOCIAL-PEDAGOGIC PROBLEM .	163
Rosul T. PEDAGOGICAL INTERPRETATION OF A MUSICAL IMAGE IN THE PROCESS OF FUTURE	

MUSIC TEACHERS TRAINING CONCERNING THE IMPROVEMENT OF A TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN TEACHER'S ASSOCIATIONS.....	165
Sadovets' O. RECOMMENDATIONS CONCERNING THE IMPROVEMENT OF A TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN TEACHER'S ASSOCIATIONS	167
Sahniy M. CONSIDERING THE PROBLEMS OF LAND EDUCATION IN THE ART LITERATURE OF THE END OF XIX – BEGINNING OF XX CENTURIES	169
Syvohop E. ESSENCE AND CONTENT OF SELF-KNOWLEDGE OF FUTURE BORDER OFFICERS IN THE PROCESS OF PHYSICAL TRAINING	179
Sydor I. INTRODUCTION OF NEW TECHNOLOGIES INTO THE ORGANISATION OF LEISURE STUDENTS ACTIVITIES OF THE UKRAINIAN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	174
Sidun M. TECHNOLOGY OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER OF THE PRIMARY SCHOOL BY MEANS OF EDUCATIONAL SITUATIONS MODELLING.....	176
Sokol I. EXPERIMENTAL TASKS AS MEANS OF COMPETENCIES FORMATION OF PUPILS' OF SENIOR FORMS WHILE ASTRONOMY STUDYING	179
Soroka O. DIAGNOSTICS OF DEVIATIONS IN THE BEHAVIOUR OF CHILDREN OF SENIOR SCHOOL AGE	181
Starosta V. SOLVING SUM AS A MOTIVATIONAL FACTOR OF COGNITIVE ACTIVITY	183
Strazhnikova I. ROLE OF EDUCATIONAL-UP-BRINGING PROCESS OF A SCHOOL IN THE FORMATION OF MORAL-VOLITIONAL QUALITIES OF A BUSINESSMAN IN JUNIOR SCHOOL PUPILS	186
Talapkanych T. ROLE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE CONTEMPORARY SYSTEM OF EDUCATION	188
Telychko N. PEDAGOGIC CONDITIONS OF MOTIVATION FORMATION WHILE STUDYING ENGLISH	190
Tovkanets O. TO THE ISSUE OF PREVENTION OF DEVIATIVE BEHAVIOUR AMONG THE PUPILS OF VOCATIONAL SCHOOLS	192
Fizeshi O. COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CONTENT OF CONTEMPORARY UKRAINIAN ABC-TEXT BOOKS AND THOSE OF A SOVIET PERIOD.....	193
Fruktova Y. SOME ASPECTS OF THE PROBLEM OF WRITING A TEXT-BOOK ON GEOGRAPHY FOR THE PROFILE CLASSES	196
Hmurynska T. SOCIAL-PEDAGOGIC ASPECTS OF SOCIAL SELF-DETERMINATION.....	199
Shayner A. DISSEMINATION OF ECONOMIC KNOWLEDGE AND RENAISSANCE OF THE UKRAINIAN NATIONAL SPIRIT IN THE ACTIVITY OF «PROSVITA» SOCIETY (END XIX – BEGINNING XX CENTURY).....	201
Yatsyna O. PECULIARITIES OF PERSONAL MATURITY IN THE TEEN-AGE AGE UNDER THE INFLUENCE OF TRANSFORMATIONAL PROCESSES.....	203

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ДИТИНИ ПЕРШОГО РОКУ ЖИТТЯ СОЦІАЛЬНИМ ГУВЕРНЕРОМ

Акіншева І.,

м.Луганськ

Виховання немовлят дуже серйозна і відповідальна справа. Окрім професійного виконання своїх обов'язків від соціального гувернера вимагають максимальної тактовності в спілкуванні з дорослими. Мова йде не тільки про членів сім'ї, але і про їх друзів, родичів, у тому числі і бабусь/дідухів, з якими порозумітися буває ще складнішим. Всі сім'ї і діти різні, у всіх батьків свої уявлення і пріоритети у вихованні дітей. Хороший гувернер завжди знайде шлях ефективного компромісу між «хочу» і «треба» і не почне провокувати конфлікти в сім'ї. Слід, також, відповідати всім вимогам, які висувають батьки.

Актуальність теми дослідження обумовлена пошуком нових форм та методів організації виховання дітей молодшого віку.

Метою статті є проаналізувати особливості виховання дитини першого року життя соціальним гувернером.

Власне, які саме бар'єри чекають няню на тернистому шляху виховання немовляти (і його мами, до речі, теж) і як їх можна подолати?

У першу чергу їх можна розділити на проблеми, які йдуть з боку мами (або іншого члена родини вашого вихованця) і проблеми, які забезпечує сам об'єкт виховання.

Розглянемо можливі проблеми, які можуть виникнути між нянею і батьками [3]:

Психологічна несумісність. Досить часто це – абсолютно немотивоване явище, іноді внаслідок несумісності звичок і способу життя. Слід постаратися розійтися по-доброму, порадитися з колегами.

Нерозуміння один одного. Варто навчитися чітко і у коректній формі висловлювати свої претензії і з'ясовувати, чи правильно вас зрозуміли. Від своїх працеводів – вимагати чіткого регламенту у взаєминах. Необхідно точно, ще до початку роботи, обговорити все в деталях: тривалість робочого дня, коло ваших обов'язків, відпустку і т.д.

Неповага невідношення до соціального гувернера, у тому числі і недостатня її/його підтримка батьками перед дитиною. Діти (будь-якого віку) у жодному випадку не повинні чути, як їх батьки засуджують гувернера або говорять про нього/неї в принизливому тоні. При появі тривожних ознак слід провести з батьками відповідну бесіду. Якщо батьки не змінять відношення, можливо, краще відмовитися від цієї роботи, інакше далі буде тільки гірше. Зі свого боку гувернеру теж не слід дозволити собі некоректні вислови щодо батьків у присутності дитини.

Батьківські ревності. Власне кажучи, ревності – відчуття достатнє поширене там, де існує об'єкт, на який пред'являють права різні сторони. Гувернер (вихователь дитини), мама (ваша працеводитель) і власне дитина (сфера пересічних інтересів) – всі разом можуть складати драматичний трикутник. Іноді він перетворюється і зовсім у фантастичну фігуру, якщо в процес виховання втручається тато і, наприклад, бабуся дитини, яка все знає і уміє, але робити, зрозуміло, нічого не збирається, зате дуже любить радити.

Як правило, саме мама, особливо молода і недовідчена, починає ревнувати до няні, тому що її дитина з цією «чужою тіткою» поводить набагато спокійніше, охоче відкриває рот, коли вона підносить ложку і погоджується показати, як гавкає собачка. Сторонній людині зрозуміло: у дитини і няні, які проводять разом багато часу, з'являється можливість до ближнього спілкування, ігор та інших корисних занять, які зрозумілі тільки їм двом. У такій ситуації, мама підсвідомо починає турбуватися, що няня займає в серці її малюка місце, яке належить тільки їй. А оскільки конкретних претензій вона викласти не може, ситуація поступово напружується, мама починає поводитися з вами, а часто і з дитиною, дивно, нервово і нелогічно. Рано чи пізно це призводить до скандалу.

Як з цим боротися? Типова ситуація: дитина явно не хоче йти до мами, лякається, пхикає і тягне свої руки до няні. Не варто чекати, поки мамі прийде в голову, що гувернер налаштував малюка проти неї, необхідно пояснити їй цю ситуацію. Простими словами слід розказати, що дитина просто встигає забути її голос і запах. Фанатично ревниві матусі, які готові у всьому бачити змову, міняють няню за першої підозри в тому, що дитина дуже до неї прив'язалася. Щоб спрацюватися з такою мамою, потрібно тримати професійну дистанцію. Хороша няня повинна усвідомлювати, що вона – не бабуся, не член родини і не подруга. Її завдання – виховати дитину не для себе і тому дистанція у відносинах є обов'язковою. Вона повинна бути ласкавою і уважною, але не більше того. Не варто обцілювати чуже немовля на очах його батьків, демонструвати, наскільки краще ви з ним управляєтеся. Слід передавати дитину мамі, коли вона про це вас попросить, і частіше запитувати її поради – тоді і приводів для ревності стане менше.

Кожна няня повинна бути хорошим психологом: знати,

що де треба промовчати. Виховання потребують не тільки діти, але і їх батьки. Проте часто бувають ситуації, коли будь-яка порада від няні, приймається в багнеті (за принципом: «не вчи, ти тут не для цього»). Іноді доводиться хитрити і доносити інформацію у завуальованому вигляді, краще з посиленням на корифеїв виховання [2].

Тепер можна перейти до розгляду проблем, що виникають безпосередньо в роботі з дитиною. Головна проблема тут в тому, щоб няня зрозуміла, що дитина – не її власна, тому, с початку, можливо, буде дуже важко зрозуміти її бажання. Няня може із самого початку до дитини навіть щиро прив'язатися. Варто заздалегідь прочитати літературу про немовлят (це у будь-якому випадку не нашкодить), мати подруг – досвідчених матерів (і це теж стані в нагоді) і палати ентузіазмом (а без ентузіазму взагалі ні за що не варто братися). Але няня має бути готова до того, що у неї спочатку буде відсутній інтуїтивний контакт, що складається з мільйона несвідомих дрібниць, які мама ловить просто на льоту. Адже вона не виношувала дитину дев'ять місяців, не звикала до її біоритмів – коли спить, не спить, від чого заспокоюється; няня – не налаштована на її «хвилю». Доведеться цей досвід напрацьовувати шляхом проб і помилок, навчитися розуміти, чому малюк плаче і як його утішити, чого ж він все-таки хоче і чому всі ваші старання іноді бувають марні, знати, як його нагодувати і чому він ніяк не засипає.

Малюк активно пізнає мир, він інтенсивно обмінюється інформацією з навколишньою дійсністю. Мова міміки і жесту дана дітям від народження. За допомогою міміки і жестів малюк повідомляє про те, як себе відчуває, а, навпаки, як все нове і незрозуміле, вселяє тривогу. І поки немовля не створить свій внутрішній «словник», воно не навчиться розуміти няню. Утішає те, що в його мозку, що інтенсивно росте і розвивається, всі процеси обробки інформації йдуть набагато швидше, ніж у дорослого. Отже, тижні за два няня неодмінно порозуміється, якщо, звичайно, буде активно в цьому брати участь [1].

Необхідно сказати про користь удавання (мімікрії). Немовля, як і будь-яке інша дитина, живе переважно інстинктами. Вони виробилися за багато тисячоліть еволюції і забезпечують його життєздатність. Інстинкти немовляти орієнтовані на його матір. Оскільки няні належить працювати її «заступником», то має сенс попрактикуватися бути мамою на якусь годину. Для початку, було б непогано, якщо б сама мама провела деякий час разом з вами і дитиною – так няні буде легше адаптуватися до малюка, а йому – до няні. І безумовно, мама повинна няні все пояснити: не тільки чим і коли годувати, коли вклати спати, але і розповісти про всі «дрібниці життя дитини» [4].

До речі, незалежно від віку малюка цей період сумісного перебування мами і няні біля дитини потрібний обов'язково. Перехід від постійного знаходження «під маминим крилом» до спілкування з абсолютно чужою людиною – величезний стрес для малюка і цей стрес необхідно подолати. Спочатку няня повинна спостерігати за діями батьків, вникати в режим життя дитини, вносити пропозиції по зміні цього режиму тощо. Йде сумісне вироблення найбільш розумної стратегії виховання. Потім вони міняються ролями і декілька днів вже мама спостерігає, як дитина сприймає її тимчасову заступницю, як вони спілкуються, які виникають проблеми і як вирішуються. Такий період «притирання» може тривати від трьох-чотирьох днів до двох тижнів – все індивідуально.

Інформацію про те, що мати знаходиться поряд (забезпечуючи комфорт і безпеку), немовля черпає з того, що говорять йому органи чуття: нюх, зір, слух, тактильні відчуття, смак. Із закритими очима дитина повертає свою голівку на запах матері, адже нюх грає для нього набагато важливішу роль, ніж для дорослих. Варто няні попросити у матері який-небудь одяг, який пахне її звичними парфумами, і надягати його під час спілкування з дитиною. До речі, фахівці-педіатри радять матерям новонароджених не міняти запах парфумів, крему та іншої парфумерії, якими вони користуються. Няня і сама не повинна користуватися іншими парфумами. Одяг няні повинен бути м'яким і гладким. Діти взагалі все пробують на зуб, вони чіпляються до гудзиків, а блискучі прикраси їх просто зачаровують. Тому не слід одягати зайві прикраси, ланцюжки, кліпси теж краще залишити удома.

Касета або диск із записом голосу матери задовольняють слухове бажання малюка. А ще краще – разом із записом стуку її серця. Мама може щось наспівати, сказати, нашептати який-небудь звичний звукоряд для свого малюка, який няня матиме змогу у будь-який час включати і програвати, коли дитина стане неспокійно поводитися. Досвід показує,

що такі «твори» для малюків першого року життя далеко обганяють за популярністю та ефективністю загальнонавчальні дитячі музичні шедеври.

Отже, завдання соціального гувернера є, в першу чергу, встановити щирий контакт з дитиною, тому що чим менше діти, тим чутливіші вони до внутрішнього емоційного стану гувернера.

Література та джерела

1. Комаровский Е.О. Здоровье ребенка и здравый смысл его родителей / Е.О.Комаровский – Харьков: Фолио, 2004. – 186с
2. Сарапулова Е.Г. Психолого-педагогические основы навчально-виховної діяльності гувернера / Євгенія Геннадіївна Сарапулова – К.: МАУП, 2003. – 261с
3. Белочкина Ю.В. Пособие для гуверняни / Юлия Вадимовна Белочкина – Харьков: ФОЛИО, 2008. – 415с
4. Гримм В. Самые лучшие методики воспитания ребенка / Виктория Гримм – К.: Мультипресс, 2007. – 285с

Статья раскрывает особенности воспитания детей первого года жизни социальным гувернером, а также трудности общения социального гувернера с родителями ребенка, способы разрешения этой проблемы.

The author of the article has considered the peculiarities of a first-year child up-bringing by a social governer. The article exposes difficulties of communication of a social governer with kid's parents as well as ways of this problem solving.

ВЕРБАЛЬНІ І НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ В ДІЛОВОМУ СПІЛКУВАННІ

Бабинець М.,
м.Ужгород

Успіх професійної діяльності таких фахівців, як психолог, педагог, юрист, менеджер в значній мірі залежить від їх комунікативної компетентності. Тому цілком правомірно значна частина наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних педагогів присвячена проблемам спілкування (В.Грехнов, А.Капська, Є.Мелібруда, Л.Орбан-Лембрик, І.Риданова та ін.) Загальні аспекти спілкування, на нашу думку, на сьогоднішній день досить повно розкриті у психолого-педагогічній науковій літературі. Значно менше досліджень в сфері ділового спілкування. Тому в даній статті коротко охарактеризуємо значення вербальних і невербальних засобів в процесі ділового спілкування менеджерів, оскільки в менеджменті комунікативні процеси мають особливо велике значення.

Відомо, що мовне(вербальне спілкування) є універсальним засобом ділової комунікації.

Слово – надзвичайно сильний фізіологічний фактор, здатний змінити діяльність мозку навіть до патологічного стану, вважає, наприклад, відомий російський учений В.М'ясищев.

Слово регулює поведінку людини, перебіг психічних процесів, зумовлює зміни у вищій нервовій діяльності, в роботі всіх без винятку систем організму.

Слід підкреслити, що слово, маючи загальний зміст для тої чи іншої групи людей, має ще завжди у кожної людини індивідуальний не тільки психологічний, але і фізіологічний контекст, зв'язаний з його індивідуальною значимістю для людини. А ця значимість, в свою чергу, визначається місцем, яке в минулому досвіді людини займали предмети, особи і обставини, які символізують дані слова, і тим, очевидно, яким було ставлення людини до цього всього.

Відомо, що одні індивіди більш піддаються впливу слова, інші – менше. Звичайно, певне значення при цьому мають індивідуальні психологічні характеристики кожного.

Вплив слова в значній мірі залежить також від взаємовідносин між людьми, які спілкуються (керівник і підлеглий, колеги в трудовому колективі та ін.). Проте неабияке значення в цьому плані має і культура мовлення кожного з учасників комунікативного процесу.

Загальна культура людини включає і культуру мовлення, яка передбачає наявність багатого словникового запасу, незасміченість мови словами іншомовного походження, словами-паразитами, діалектизмами, жаргонами, нецензурними виразами. Про високу культуру мовлення свідчить уміння коротко і чітко висловлювати свої думки, розмовляти плавно, інтонаційно виражено, уміння правильно користуватися логічними наголосами, паузами, будувати логічну перспективу, обирати в кожному конкретному випадку оптимальний темпоритм мовлення.

Уміння правильно користуватися словом - це велике мистецтво. Один і той же зміст можна передавати зовсім різними словами, а одні й ті ж слова, сказані з різною інтонацією, можуть сприйматися абсолютно по-різному.

Зауважимо, що іноді в літературі ототожнюються поняття «культура мовлення» і «правильність мовлення» [1], тобто його мовна нормативність. Однак, поняття «культура мовлення» не співпадає по об'єму з поняттям «мовна нормативність», «правильність», оскільки включає пошук

мовних засобів для вираження в кожній реальній ситуації мовленнєвої взаємодії змісту і форм. Культура мовлення включає навички пошуку, відбору і свідомого застосування в живому процесі мовленнєвого спілкування мовних засобів, необхідних для даного конкретного випадку комунікації, виховує свідоме ставлення до мовленнєвої діяльності.

Успішність мовленнєвої діяльності менеджера в значній мірі залежить від врахування реакції партнера по спілкуванню, уміння коректувати намічену схему мовленнєвого спілкування.

Важливим компонентом професійних здібностей менеджера, який дозволяє йому краще довести до слухача зміст мовленнєвого висловлювання, є уміння будувати логічну перспективу.

Найчастіше труднощі у сприйманні смислу висловлювання пов'язані з невмінням відобразити необхідну логіку у фразі. Відбувається це тому, що не завжди враховується той факт, що сприймання мови на слух проходить поступово, в міру виголошення окремих частин висловлювання, що вимагає від мовця особливої чіткої логічної побудови не лише кожної фрази, але і висловлювання в цілому.

Засобом, який дозволяє активізувати процес сприймання, є логічна побудова перспективи усного мовлення. Для усного мовлення особливо важливою є своєрідна «далекоглядність» – уміння не лише мислити в перспективі, але й давати слухачеві в кожній висловленій фразі натяк на подальший розвиток думки.

Часто людина чудово розуміє внутрішню логічну структуру змісту своєї теми, але далеко не завжди вміє правильно оцінювати відтворення цієї логіки засобами живого слова, не чує себе зі сторони, не помічає логічних зрушень, які відбуваються в мовленні. В результаті партнер сприймає фразу не так, як було задумано.

Довільні паузи, зумовлені не логікою змісту, а лише невмінням правильно розподілити дихання, випадкові логічні наголоси, постановка наголосу не тільки на основних, а й на службових словах, відсутність інтонаційного зв'язку між окремими частинами фрази та інші вади мовленнєвого процесу часто призводять до того, що смисл усного судження сприймається з великими труднощами або ж не сприймається зовсім окремими партнерами спілкування.

Подолання цього недоліку вимагає перш за все усвідомлення особливостей усного мовлення і спеціального тренування.

Так, наприклад, логічний наголос на відміну від граматичного, виділяє не окремий склад, а ціле слово і може пересуватися в межах однієї і тієї ж фрази в залежності від мети висловлювання.

Мовлення недосвідченого фахівця менеджменту іноді буває переважане логічними наголосами, оскільки все в ньому вважається важливим. Необхідно правильно розподіляти логічний наголос, виділяти інтонаційно найбільш важливе за змістом від другорядного.

Однак, в практиці спілкування буває і так, що логічні акценти розставлені вірно, а фраза залишається незрозумілою, тому що звучить єдиним потоком, погано сприймається на слух. Усне мовлення вимагає чіткого смислового групування

слів навколо логічних центрів так, щоб сприймалися не окремі слова, а смислові блоки, які називаються мовленнєвими тактами.

Мовленнєві такти об'єднують в собі слово і групу слів, тісно пов'язаних між собою за змістом. В середині кожного такту слова вимовляються як одне ціле, і центром такту стає слово, яке несе логічний наголос.

Паузи мають назву логічних пауз, призначення яких не тільки у відокремленні одного такту від іншого, але й згрупуванні слів усередині такту в єдине ціле.

Для виправлення типових інтонаційно-логічних помилок доцільно застосовувати так званий метод логічного скелетування. Шляхом визначення логічних наголосів і розміщення логічних пауз фраза поділяється на ряд смислових груп (мовленнєвих тактів). Логічний наголос виділяє головне за змістом слово в кожній групі, а логічні паузи з'єднують слова в смислові блоки, одночасно відокремлюючи їх. В результаті цього вибудовується так званий логічний скелет фрази.

Для того, щоб полегшити сприймання логіки змісту, необхідно знайти градацію логічних акцентів, виявивши головні, відокремивши від них другорядні. Іншими словами, побудувати логічну перспективу фрази.

Побудова логічної перспективи не завершує роботи над текстом, оскільки вона не гарантує мовця від помилок у звуковому оформленні і втіленні логіки думки. Наступним етапом повинна стати побудова художньої перспективи мовлення, яка полягає в умінні свідомо розподіляти голосові і мовні засоби, що дозволить скоординувати силу і значимість логічних акцентів.

Поєднання логічних наголосів і мелодики мовлення, пауз, ритму, темпу створює рух, розвиток думки, її спрямованість до логічного центру, дозволяючи слухачам чітко сприймати це.

Швидкість мовлення в цілому і тривалість звучання окремих слів, складів, а також пауз у поєднанні з ритмічною організованістю, розмірністю складають темпоритм мовлення. Це важливий елемент мовлення, тому що інтонації і паузи самі по собі, крім слів, мають величезний вплив на слухача. Оптимальний темпоритм мовлення орієнтовно становить 110-120 слів за хвилину.

Тривалість звучання окремих слів залежить не тільки від кількості складів в слові, так би мовити, величини слова, але

і від значимості слова в контексті виступу.

Найбільш важливу частину інформації чи важку для сприймання, слід викласти в трохи сповільненому темпі, далі можна прискорити темп. Обов'язково сповільнюється темп, коли потрібно сформулювати важливі висновки. Слід також врахувати психічний стан партнера по спілкуванню чи аудиторії, зокрема, рівень збудженості: чим сильніше збудження слухачів, тим повільніше і тихіше потрібно говорити.

Для досягнення більшої виразності звучання необхідно майстерно користуватися паузами: логічними і психологічними. Без логічних пауз мовлення, по суті, безграмотне, а без психологічних – неживе.

Невербальне спілкування базується на системі знаків(мові рухів тіла), які відрізняються від мовних засобами та формою виявлення. Вербальні й невербальні засоби можуть посилювати або послаблювати дію одне одного. Невербальні засоби спілкування мають надзвичайно велике значення, тому що, як встановлено вченими, понад 60% комунікації здійснюється з використанням невербальних засобів, тобто мовою рухів тіла 2 Безперечно, вербальні і невербальні засоби тісно зв'язані.

До невербальних засобів спілкування зазвичай відносять:

- 1.Оптико-кінестетичну систему знаків, яка включає жести, міміку, пантоміміку.
- 2.Паралінгвістичні засоби, тобто системи вокалізації(якість голосу, його діапазон, тональність).
- 3.Екстралінгвістичну знакову систему(сміх, паузи).
- 4.Візуальне спілкування, або контакт очима.
- 5.Проксеміку – особливості організації простору, розташування партнерів під час ділового спілкування.

Невербальна комунікація, як і мовне спілкування, передбачає зворотний зв'язок. Наприклад, доброзичлива посмішка сигналізує, що партнери розуміють один одного, готові далі спілкуватися. Негативний зворотний зв'язок деструктивно впливає на комунікативний процес.

Таким чином, успіх ділового спілкування в менеджменті в значній мірі залежить від уміння органічно поєднувати в комунікаційному процесі засоби вербального і невербального спілкування, володіння фахівцями високою культурою мовлення.

Література та джерела

1. Учителю о педагогической технике Под ред.В.И.Рувинского. – М.: Педагогика, 1987. – 160с
2. Орбан-Лембрик Л.Е. Психология управления: Посібник – К.: Академвидав, 2003. – 568с

В статье рассматриваются особенности коммуникативных процессов в менеджменте. Акцентируется важность совмещения вербальных и невербальных средств общения.

The author of the article has considered the peculiarities of communicative processes in management. Much attention has been paid to the necessity of unity of verbal and non-verbal means of communication.

ФОРМИ ПРОЯВУ АГРЕСІЇ ВИПУСКНИКІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

Баторі-Тарці З., Цяпець С.,
м.Ужгород

За даними Державного департаменту з усиновлення та захисту прав дитини Міністерства у справах сім'ї, молоді та спорту, загальна кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, наприкінці 2008 року складала 103 тис 542 дитини [9]. Кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та опіки з 1990-х років подвоїлася [10], тому проведення досліджень проблем цієї категорії населення та надання їм адекватної допомоги є однією з найважливіших науково-практичних завдань системи освіти і науки, та соціального сектору українського суспільства. Особливістю цих дітей є високий ризик скоєння правопорушень та суїциду. Серед підлітків, засуджених до позбавлення волі, 52% неповнолітніх правопорушників виростили у неблагополучних або неповних родинах, кількість сиріт складає близько 21% [4], крім того для сучасних правопорушників-підлітків характерним є збільшення відсотку тяжких та насильницьких злочинів.

Питання підліткової злочинності є актуальним не тільки для України. Проведена значна кількість досліджень у США, Японії, Канаді, Індії та інших країнах, присвячених вивченню підліткової злочинності, а особливо злочинів, пов'язаних з насиллям [11], [12]. Робоча група з вивчення юнацької імпульсивності та агресивності проаналізувала результати

більш ніж 150 досліджень за 1980-2005 роки, присвячених вивченню питань агресивної поведінки та злочинності у підлітків та молоді [11]. У огляді авторами зроблено висновок про надзвичайну важливість реалізації мультифокусних психосоціальних програм для молоді з груп ризику, вчасне проведення яких забезпечує достатньо високу ефективність роботи з профілактики агресивної поведінки та насилля, тоді як медикаментозний вплив на осіб, які вже потрапили під нагляд психіатрів чи скоїли злочини, має значно нижчу ефективність. Незважаючи на велику кількість досліджень в цьому напрямку, вищенаведені висновки підкреслюють особливу актуальність проведення досліджень конкретних форм прояву агресії випускників, щоб зміст і завдання психосоціального тренінгу відповідали потребам досліджуваної групи.

Більшість дітей-сиріт на Україні та значна частина дітей із неблагополучних сімей виховується у інтернатних закладах. На думку В.С.Мухіної у вихованців інтернатних закладів наявні суттєві проблеми, з якими не стикаються діти у звичайних сім'ях. Їм потрібно адаптуватися до встановлення взаємозв'язків з великою кількістю ровесників, що породжує емоційне напруження, тривожність і агресію; відсутність можливості усамітнитися унеможливорює формування

самосвідомості; деформовану компенсацію недостатніх позитивних емоцій, любові, нормального людського спілкування; формування споживацької позиції, відсутність бережливості, почуття відповідальності; стихійне виникнення почуття «ми», поділ всіх на «своїх» та «чужих» [6]. Позиція утримання в інтернатному закладі, нівелюючи індивідуальність дитини режим позбавлення батьківської та материнської опіки детермінує відхилення у розвитку особистісних властивостей, а особливо базових конструктів самосвідомості [2], [3]. Слід зазначити, що значна частина дітей потрапляє у інтернатні заклади із неблагополучних сімей, часто є жертвами насилля чи з попереднім досвідом спостереження за актами насилля в сім'ї.

Соціалізація в умовах звуженого соціального простору, збідненого досвіду апробації соціальних ролей безпосереднім чином пов'язана з безпорадністю особистості у самостійному вирішенні проблем дорослого життя. Наслідком цього є те, що молоді люди, вихованці шкіл-інтернатів, у більшості не готові ставити реальні життєві цілі, формувати освітні, професійні плани, будувати реальні перспективи створення сім'ї, робити зважені кроки у майбутнє [1], [5], [9]. Часто випускники інтернатів залишаються у «соціальному вакуумі», без достатніх навичок самостійного проживання [2], що може підштовхувати їх до скоєння протиправних вчинків та самогубства.

У останні роки в Україні запроваджуються різноманітні програми, спрямовані на покращення соціальної адаптації випускників шкіл-інтернатів для сиріт.

Метою даного дослідження стало вивчити особливості прояву агресивності у молодих людей – вихованців спеціальних інтернатних закладів, які перебували в різних програмах для покращення соціалізації після випуску з інтернатних закладів та у дітей – сиріт з опікунських сімей.

Об'єктом наших досліджень була молодь, випускники спеціальних шкіл-інтернатів для дітей сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, та юнаки і дівчата-сироти, що проживають у сім'ях, віком 14-23 років. Група №1 складалася з 13 випускників інтернатів, які проживають у будинку сімейного типу в одному з сіл Закарпатської області; група №2 – 9 підлітків-сиріт, які проживають у опікунських сім'ях м.Ужгорода; група №3 – з 8 випускників інтернатів, які живуть у гуртожитку в м.Мукачеві. У досліджуваних групах розподіл

статей був нерівномірним. У групі №1 було 2 юнаки, у групі №2 – 4, а групу №3 складали тільки дівчата.

Для оцінки агресивності були використані стандартизований опитувальник Басса-Даркі [9] та проективні методики. Особливістю даного опитувальника є необхідність чіткого усвідомлення багатьох нюансів власного емоційного стану. Представники груп №1 і 3 при роботі мали певні труднощі в розумінні та інтерпретації запитань опитувальника. Припускаємо, що при заповненні бланків опитувальника Басса-Даркі представники цих груп користувались допомогою інших учасників або вихователів, що могло вплинути на результати досліджень. Індивідуальне опитування не проводилось. Бланки відповідей опитувальника Басса-Даркі обробляли за допомогою ключа, достовірність відмінностей між групами визначалась за допомогою критерію Стьюдента. Для визначення особливостей сприйняття власної агресії використовували проективні методики: малюнки «Моя агресія» та «Яким (якою) я себе уявляю?».

Для усвідомлення особливостей власних емоцій, агресивної поведінки та навчання більш оптимальним формам поведінки у групах було проведено по 10 годин соціально-психологічного тренінгу у форматі 1,5 – 2 годинних занять. Впродовж соціально-психологічного тренінгу учасникам були запропоновані різні вправи на розвиток уваги, довіри та групові ігри «Офіціант, у мій суп попов тарган», «Цикл агресії», «Передача рухів», при виконанні яких дівчата та юнаки могли проявляти себе у різноманітних ролях. При умовах вільного вибору групам були запропоновані ігри на створення команди «Коза та семеро козенят», «Туристи та контрабандисти на кордоні» та ін. На заняттях значну частину часу виділяли для відреагування власного стану та емоцій.

Результати дослідження та їх обговорення. Порівняння результатів оцінки агресивності за опитувальником Басса-Даркі вказують на найбільший рівень загальної агресивності у представників групи №3 (табл.1 та рис.1). Найчастіше агресивність проявляється у представників даної групи у формах роздратованості, вербальної агресії, відчуття образи та провини. При цьому інтенсивність почуття роздратованості загалом у представників групи 3 є значно вищою ніж у представників з інших груп.

Таблиця 1. Показники агресивності за результатами опитувальника Басса-Даркі у балах

№ групи	Фізична агресія	Непряма агресія	Роздратованість	Негативізм	Відчуття образи	Підозрілість
Група 1	3,67±0,39	4,17±0,46 ^{xx}	4,00±0,60 ^{xxx}	2,00±0,39	4,42±0,52	5,17±0,36 ^x
Група 2	5,25±0,45 ^y	4,13±0,48 ^{xx}	5,88±0,48 ^{x,y}	3,00±0,33	5,50±0,42	5,75±0,31
Група 3	4,00±0,77	6,00±0,37	7,33±0,49	3,00±0,82	6,33±0,84	6,33±0,21
	Почуття провини	Вербальна агресія	Індекс ворожості	Індекс агресивності	Загальний рівень агресії	
Група 1	6,75±0,47 ^x	6,50±0,60 ^x	9,58±0,65 ^x	14,33±1,03 ^x	36,67±2,41 ^{xx}	
Група 2	7,63±0,26	8,38±0,56 ^y	11,25±0,56 ^y	17,75±1,15 ^y	45,50±1,50 ^{yy}	
Група 3	8,17±0,40	9,00±0,73	12,67±0,92	19,00±1,39	50,17±2,77	

Примітка. x – $p < 0.05$, xx – $p < 0.02$, xxx – $p < 0.01$ - достовірність різниці показників між групами 1-3 та 2-3, y – $p < 0.05$, yy – $p < 0.02$ – достовірність різниці показників між групами 1 і 2

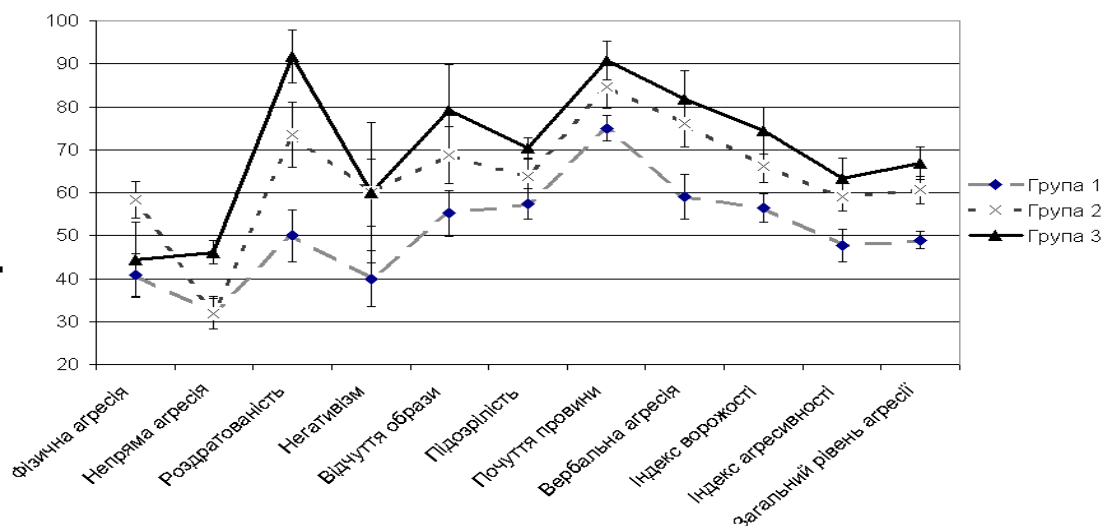


Рис. 1. Результати опитування представників різних груп за опитувальником Басса-Даркі

Середнє значення ($M \pm m$) показників форм та проявів агресії за опитувальником Басса-Даркі у різних групах підлітків, наведене у відсотках.

Учасники групи №1 демонструють нижчі показники загального рівня агресивності у порівнянні з іншими групами. Серед інших показників та форм агресії найбільше проявляється почуття провини, які, тим не менше, не перевищують вказані показники в інших групах.

Юнаки та дівчата із опікунських сімей у відповідях на питання опитувальника Басса-Даркі також продемонстрували високий рівень почуття провини, роздратованості та вербальної агресії. Серед особливостей потрібно відмітити високий порівняно з іншими групами рівень фізичної агресії у представників групи №2. На нашу думку, це пов'язано з тим, що в інтернатній системі виховання різко присікаються публічні прояви фізичного насилля, і відповіді учасників груп №1 та 3 на запитання опитувальника щодо фізичних проявів

агресії можуть бути недостатньо широкими. З іншого боку, з огляду на високе значення релігійного типу виховання в групі №1, прояв всіх форм агресивності може бути заборонений внаслідок відповідних релігійних традицій. Однак, відмічаючи позитивний ефект релігійного виховання, при проведенні тренінгів спостерігалось часте згадування образу «караючого за гріхи» Бога, що пояснює найвищий рівень почуття провини серед інших рис у групі №1. Об'єктивним показником інтерналізації релігійних переконань в учасників з групи №1 є також малюнки учасників даної групи. На відміну від малюнків у групах №2 і 3, у малюнках групи 1 зустрічались теми «гріха», «хреста», «бога». Високий рівень відчуття провини може мати глибокі корені у дітей-сиріт (відчуття провини за смерть батьків чи відповідальності за батьків, позбавлених батьківських прав).

У кожній з груп при проведенні тренінгу були відмічені певні особливості поведінки учасників, які проаналізовані у таблиці 2.

Таблиця 2. Основні характерні риси груп молоді, що проявлялися під час соціально-психологічного тренінгу

Характеристика	Група 1	Група 2	Група 3
Конкуренція між учасниками	висока	висока	помірна
Авторитет тренерів	високий	помірний	помірний
Прагнення звернути на себе увагу будь-якою ціною	Не виражене	Виражене у багатьох учасників	Не виражене
Довіра до інших учасників у іграх	спочатку слабка, через кілька занять помірна	слабка	помірна
Відвертість при обговоренні вправ	помірна/висока, можливо «показна» у деяких учасників	у більшості низька	висока
Вербальна агресія під час тренінгу	низька	висока	низька
Адекватність сприйняття ролей у сім'ї	низька	помірна	низька
Відчуття відповідальності за майбутнє	високе	високе	низьке
Особливості поведінки в рольових іграх	стереотипна поведінка, малий діапазон дій	знецінювання запропонованих «психологічних ігор», зацікавленість у розважальному аспекті ігор	стереотипна поведінка, малий діапазон дій
Очікування від майбутньої професії	адекватні, частина учасників працює	адекватні, частина учасників працює	неадекватні
Уміння вербалізувати відчуття	низькі	помірні	низькі/помірні
Інші особливості	висока релігійність	у багатьох відсутність віри у можливість покращення життя	неадекватний оптимізм щодо майбутнього життя, професії

Щодо найбільш важливих особливостей проведення тренінгу: слід звернути увагу на налаштованість більшості учасників з усіх груп на «гру». При цьому спроби більш детального аналізу власної поведінки учасники сприймали неохоче. У випадку детального розгляду стосунків у одній з опікунських сімей неадекватність сприйняття себе та відносин з іншими членами сім'ї була очевидною і зрозумілою для багатьох учасників тренінгу, однак учасник, який розповідав про власні взаємовідносини в сім'ї, не прийняв відреагування групи на це.

При програванні життєвих ситуацій в групі №2 існувала жорстка конкуренція між деякими учасниками та намагання конкурувати з тренером.

Окремо відмітимо низькі здатності до вербалізації власних почуттів та відчуттів випускниками інтернатів. Цілком можливо, що дану рису можна пояснити порушенням психічного розвитку окремих учасників групи 1, однак на необхідність проговорювання власних відчуттів та почуттів з метою розвитку емоційного оцінювання ситуації та покращення соціалізації в суспільстві слід звернути увагу вчителів, вихователів та психологів у інтернатних установах.

Висновки. Як показують наші дослідження, представники всіх досліджуваних груп, характеризуються підвищеним рівнем роздратованості. Агресивність переважно проявляється в їх поведінці у формі аутоагресії, що може бути суттєвим фактором суїцидального ризику. Використання елементів релігійного виховання у досліджувальній групі сприяє зниженню загального рівня агресивності.

Випускники інтернатних установ, представники групи № 1 і 3, характеризуються низьким рівнем усвідомлення власних емоцій та збідненим діапазоном видів соціальної взаємодії. В роботі з даним контингентом доцільно використовувати соціально-психологічний тренінг, який сприяє усвідомленню особливостей власної поведінки, засвоєнню нових навичок міжособистісного спілкування та контролю агресії. Все це вказує на перспективи проведення таких тренінгів і на проведення подальших досліджень в цьому напрямку.

Література та джерела

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 365с
2. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А.Сластенина. – 2-ое изд., переработка. – М.: Академия, 2002. – 272с
3. Кізь О.Б. Особливості світосприймання вихованців інтернатних закладів // Науковий вісник Ужгородського національного університету.

- Серія: Педагогіка. Соціальна робота – 2000. – №3. – С.31-38
4. Коваленко Н., Лашенко О. «Дитяча злочинність». Кількість підлітків у виправних колоніях меншає, але злочини неповнолітні скоюють жорстокіше. – 24.10.2008. – [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.radiosvoboda.org/content/article/1332657.html> – Заголовок з екрану.
 5. Москаленко В.В. Соціальна психологія. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 624с
 7. Мухина В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С.32-39
 8. Право. Соціальна робота: теорія і практика: Матеріали доповідей та повідомлень підсумкової наукової конференції УжДУ. – Ужгород, 2000. – 154с
 9. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие./ под. ред. Райгородского Д.Я. – Самара: Изд. Дом «Бахрах-М», – 2001. – 672с
 10. О. Ремовська. В Україні зростає кількість дітей-сиріт. Інформаційна агенція ГолосУА. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.golosua.com/suspilstvo/2009/05/12/v-ukrayini-zrostaie-kilkist-ditej-sirit/>. – Заголовок з екрану.
 11. Сидоренко О.А. До проблеми соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [Електронний ресурс]. – Теоретичні і прикладні проблеми психології. 36. наук. пр. - №1(21) 2009. Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Tipp/2009_1/sidorenko.pdf
 12. Juvenile maladaptive aggression: a review of prevention, treatment, and service configuration and a proposed research agenda /Connor DF, Carlson GA, Chang KD et al. Stanford/Howard/AACAP Workgroup on Juvenile Impulsivity and Aggression. // J Clin Psychiatry. – 2006, May. – Vol.67. – №5. – P. 808-20
 13. Ono Y, Pumariega AJ. Violence in youth // Int Rev Psychiatry – 2008, Jun. – Vol.20. – №3. – P.305-16

Подростки-сироты относятся к группе риска по отношению к возможностям совершения правонарушений и суицидов. Целью исследования было определить формы проявления агрессии подростков-сирот, которые пребывают в различных программах социальной адаптации. Результаты исследований 30 человек в возрасте 14-23 года показали высокий уровень авто-агрессии, раздражительности за данными опроса Басса-Дарки, вербальной и непрямой агрессии в социальном взаимодействии.

Adolescence-orphans belong to the group of risk in term of delinquent behaviors and committing suicide. The aim of the current study was to define the different forms of aggression in behaviour of the representatives of the explored group. 30 persons in age between 14-23 have been examined, the results have shown the high level of guilt and irritability by Buss-Durkee Hostility Inventory, verbal and indirect aggression during social interactions. The psychological training helps to all these groups of youth to rise the awareness of own behaviour, to master new skills of interpersonal communication and to control the aggressiveness.

ПІДРУЧНИКИ ЯРА СЛАВУТИЧА ТА ЇХ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ ЗБЕРЕЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА ЕМІГРАЦІЇ

Воронецька Н.,

м.Івано-Франківськ

Актуальність проблеми. На чужині, в оточенні корінної мови, кожна принесена мова будь-якої еміграційної групи мимоволі змінюється, навіть занепадає. Тому, щоб зберегти принесену з-за океану мову, бодай трохи відсторонити її від іншомовних впливів, потрібні добрі нормативні зразки щоденної мови, принесеної на американську та канадську землі. Саме таку мету переслідував д-р Яр Славутич.

Метою даної публікації є аналіз підручників Яра Славутича у хронології їх появи із застосуванням методики вивчення іноземної мови, розробленої автором.

Виклад основного матеріалу. Найпершою та найбільш вагомою новаторською на свій час розробкою в галузі методичного забезпечення викладання української мови є зорово-слухова методика професора Альбертського університету Яра Славутича. Особливістю цієї методики є те, що це не просто методика викладання української мови, а методика викладання української мови як другої мови у чужомовному етнокультурному середовищі. Вона розроблялася для уже англomовного учня чи студента, який у повсякденному житті спілкується переважно англійською мовою, а з практичним вживанням української нерідко вперше зустрічається в школі або й в університеті. Часто трапляється так, що рівень володіння українською мовою учнями старших класів середніх шкіл і студентами початкових курсів канадських університетів, які бажають її вивчати, є приблизно однаковим. Внаслідок цього підручники з викладання української мови спрямовуються одночасно на задоволення освітніх потреб і тих і інших.

Як зазначав розробник зорово-слухової методики викладання української мови як другої Яр Славутич [5], методика викладання мови завжди зумовлюється певними обставинами. В Україні діти живуть в країномовному оточенні й їхнє навчання української мови в закладах освіти починається з того, що вони вже знають і вживають повсякденно. В умовах же Канади дитина живе в оточенні не української, а англійської мови і, навіть будучи двомовною, краще знає англійську, ніж українську. Усвідомлення цих реалій привело Яра Славутича до висновку, що традиційні методики викладання української мови, які застосовуються в Україні і які є природними й ефективними для її мовного середовища, не можуть бути успішними в умовах діаспори. В результаті творчих пошуків і була створена максимально адаптована до таких умов оригінальна зорово-слухова розмовна методика вивчення української як другої мови в школах і університетах,

яка тривалий час успішно застосовувалася не тільки в канадських навчальних закладах, а й в навчальних інституціях Бельгії та Бразилії [2, с.94].

Суть методики Яра Славутича полягає, передовсім, у тому, що учень або студент уже з перших днів навчання, щойно познайомившись з абеткою, одразу починає говорити, стає активним учасником навчального процесу. Основою розмовного методу навчання мови є діалогі, побудовані таким чином, щоб дати можливість учню міцно засвоїти певну кількість висловів на теми із щоденного життя: школа, сім'я, крамниця, сніданок, обід, вечір, музей, транспорт, робота тощо. Саме з такої щоденної лексики, що зображує все доколя нас, треба, на думку Яра Славутича, й починати говорити [6, с.9]. Протягом другого-третього року навчання подаються більш складні тексти на теми з історії та географії України, української літератури, мистецтва та ін. Таким чином, вивчення української мови учнем чи студентом в англomовному середовищі йде через подачу інформації про Україну, спочатку у формі діалогів, а потім – у формі нарисів чи статей. Читання і граматика на цьому етапі вивчення мови виступають вторинним компонентом процесу навчання. Власне кажучи, основна відмінність між традиційним і розмовним методами полягає у тому, що за традиційним методом починають вивчення мови із граматики, поступово прямуючи до розмови, а за розмовним – починають з розмови, завершуючи граматикою.

На практиці метод реалізується наступним чином. Викладач вимовляє речення; учні повторюють всі разом, а потім поодиночі; викладач виправляє вимову; учень при потребі повторює двічі або тричі; після цього учні читають діалоги. Якщо у школі чи в університеті є мовна лабораторія, роль викладача можуть виконувати платівка або магнітофонна стрічка, на яких передбачені паузи для повторення речень. Коли учні надійно опанують основи української фонетики, тобто навчатися вимовляти українські звуки, повторення хором перестає бути потрібним. Натомість доцільними стають вільні розмови, переважно на теми засвоєних діалогів, під керівництвом викладача, що виправляє структуру речень і коректує вимову.

Наступним кроком є читання текстів, що фактично перефразовують діалоги, використовуючи інші конструкції з того ж словникового запасу. Тексти для читання можна перекладати англійською мовою, але це не обов'язково. Лише після цього у спрощеному викладі подається граматика. Протягом перших двох років навчання цього матеріалу вистачає.

Більш повно граматику подається пізніше – при глибшому вивченні мови [5].

Для практичної реалізації своєї методики Яр Славутич підготував низку підручників. Їх розробка розпочалася у 50-ті роки ХХ ст., коли Міністерство освіти Альберти пов'язало питання запровадження української мови у середніх школах провінції із наявністю відповідного підручника. Маючи чимало новаторських ідей, Яр Славутич з ентузіазмом взявся за цю нелегку справу, створивши підручник «Conversational Ukrainian» (Розмовна українська мова) [6]. Як зазначається у передмові, в основу цієї навчальної книги покладено три головні завдання: представити сучасну українську мову такою, якою вона використовується у щоденному спілкуванні; подати студентам короткі відомості про Україну, її географію, історію, культуру, мову; дати деяку інформацію про українців, які живуть у Канаді та США.

Перша частина підручника (лекції з першої по п'ятдесяті) вийшла у світ у Вінніпезі 1959 р., друга (лекції 51 – 75) – там же у 1960 р. Цьому підручнику судилося довге навчальне життя – тільки у Канаді він витримав п'ять видань. Відповідно до ідей автора, це був, перш за все, підручник розмовної мови. Ґрунтуючись на розробленій і пропагованій зорово-слуховій методиці викладання мови, він у діалогах давав зразки щоденного українського мововжитку, де передовсім було слово, вислів, речення для взаємного спілкування, а граматику – лише як додаток, пояснювальний матеріал. Окрема увага приділялася ідіомам української мови і їхнім відповідникам англійською, оскільки учні, навіть знаючи слова на означення того чи іншого поняття, не завжди могли вживати ідіоматичні вислови.

Підручник отримав десятки схвальних рецензій мовознавців, письменників, викладачів. Одним із перших, хто почав університетське викладання мови за підручником Яра Славутича, був професор Саскачеванського університету В.Буйняк, який широко пропагував і підручник, і саму методику. Мовознавець проф.П.Ковалів назвав «Conversational Ukrainian» методично добре опрацьованим підручником, з різноманітним і цікавим матеріалом, та з живим викладом цього матеріалу. «Кожна лекція починається з діалогу. ... Кожна тема опрацьована у формі діалогу. З методичного боку це досить цікаво і зручно, бо під час лекції студент відразу включається у жваву розмову. Потім подається уривок для читання ... короткі відомості з граматики ... домашнє завдання і словник ...». Високі оцінки цьому підручнику давали такі відомі канадські україністи, як проф.Я.Рудницький та В.Жила [4, с.57]. Для популяризації новаторської методики та навчання вчителів її практичному застосуванню і використанню підручника знімалися спеціальні кінострічки і фільми, організовувалися мовні семінари, роботою яких керувала д-р Рома Франко [2, с.101], [3, с.131].

Підручник «Conversational Ukrainian» був підготовлений для останніх трьох класів середньої школи або для пер-

ших двох років навчання в університеті. Для студентів, які зовсім не знали мови, підручник був надто складним. Тому у 1962 р. Яр Славутич підготував «Ukrainian for Beginners» (Українська мова для початківців), який витримав 7 видань (загалом близько 30 тисяч примірників). Він побудований за тим самим принципом, що і попередній підручник, але кількість матеріалу значно менша. Використовувалося всього 350 найбільш вживаних слів, підібраних таким чином, щоб конструювати фрази, які найчастіше повторюються у щоденному житті. Кожне українське речення перекладалося на англійську для кращого розуміння, в той час, як граматику було скорочено до мінімуму. Наголос робився на усні вправи, тобто учні повинні були запам'ятовувати речення автоматично, без заглиблення в граматику. Окрема частина підручника – це короткі оповідання, вірші, прислів'я, які знайомили учнів з багатотою українською літературою. У такий спосіб учні ставали краще підготовленими до засвоєння діалогів з «Conversational Ukrainian». У 1965 р., на прохання вчителів української мови двомовних українсько-англійських шкіл підготувати буквар для дітей початкової школи, з'явилася «Ukrainian in Pictures» (Українська мова в картинках), перевидаана ще раз у 1978 р.

Оскільки «Conversational Ukrainian» використовувався для викладання університетських курсів, постала потреба у більш ґрунтовному теоретичному висвітленні фонетики та морфології. З цієї метою у 1962 р. Яр Славутич підготував «An Introduction to Ukrainian» (Вступ до української мови), присвячений українському алфавіту, правильній вимові звуків, письмовій системі мови, початковим відомостям про морфологію і синтаксис. Пізніше він увійшов до «Conversational Ukrainian» як фонетичний вступ.

Зорово-слуховою методикою зацікавився Комітет українців Канади. На прохання Комітету Яр Славутич написав підручник з української мови у двох частинах, що вийшов друком 1968 р. Перша частина – «Українська мова за зорово-слуховою методою. Частина 1» – подає 25 лекцій, що містять діалоги, граматичні вправи і «граматичні в малюнках», а також короткий словник з відмінюванням дієслів та іменників. Ця частина підручника призначалася для вчительського контролю за вимовою учнів та студентів, яким не дозволялося дивитися в книгу, а тільки слухати звукозаписи й повторювати слова і короткі речення у паузах звукозапису. Одночасно учні чи студенти дивилися на картинку, які підказують те, що є в звукозаписі. Для студентів призначалася друга частина підручника – «Українська мова за зорово-слуховою методою. Студентський зошит», що містила вправи, короткі тексти та набір питань для участі в розмовах під керівництвом і контролем викладача [4, с. 62].

Отже, методичні інновації Яра Славутича, його підручники та українознавча діяльність залишили вагомий слід у вирі багатокультурності, сприяли збереженню і поширенню нормативної української мови.

Література та джерела

1. Лопушинський І. Педагогічні ідеї Яра Славутича. – К. – Херсон: Просвіта, 2004. – 39с
2. Саварин П. Українська мова в провінційних школах Альберти // Західноканадський збірник. Ч.1 / Упоряд. Яр Славутич. – Едмонтон: Канадське Наукове товариство ім.Т.Шевченка, 1973. – С.71-128
3. Семінар для вчителів української мови // Північне сьйно: Альманах IV / Упоряд. Яр Славутич. – Едмонтон: Славута, 1969. – С.131
4. Славутич Яр. У вирі багатокультурности. Спогади учасника. – Едмонтон: Славута, 1988. – 224с
5. Славутич Яр. Розмовний метод навчання української мови. Доповідь, виголошена на VI конференції ОУПК, 26 серпня 1961 р. в Торонто. – Торонто: Об'єднання українських педагогів Канади, 1961. – 12с
6. Slavutych Yar. Conversational Ukrainian. Fifth edition. Newly revised. – Edmonton; Winnipeg: Gateway Publishers Ltd., 1987. – 608p

Статья посвящена изучению методологического наследия Яра Славутича. В статье сделан краткий анализ его учебников как умови збереження української мови на еміграції.

The author of the article has considered the issues of studying Jar Slavutych methodological heritage. The brief analyses of textbooks by Jar Slavutych, as a condition for the Ukrainian language to survive in the emigration, has been conducted.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Горішна Н.,
м.Тернопіль

Проблема компетентності соціального працівника набуває в останні роки все більшу актуальність у зв'язку з тим, що постійно трансформується соціальний досвід, реконструюється сфера соціальних послуг, розвиваються технології соціальної роботи, зростає рівень вимог соціуму до фахівців. Власне компетентність у вирішенні соціальних проблем становить основу професійного здійснення соціальної

роботи. Представники цієї професії – соціальні працівники застосовують свої знання і вміння для соціальної допомоги індивідам, сім'ям, групам, організаціям, громадам, соціуму загалом. Вони допомагають людям підвищувати здатність вирішувати проблеми, створюють необхідні для цього ресурси, забезпечують взаємодію між людьми, або між людиною та її оточенням, підвищують відповідальність організації за лю-

дину, впливають на соціальну політику. Не викликає сумніву той факт, що ефективно виконувати ці завдання здатні лише добре підготовлені, професійно компетентні працівники.

Тому сьогодні перед вищими закладами освіти України, які готують соціальних працівників, стоїть нелегке завдання – підготовка професійно компетентних спеціалістів. Адже, з одного боку, це забезпечить можливості для подальшого становлення цієї професії. З іншого боку, результативність розвитку соціальної роботи у значній мірі визначається рівнем компетентності та зрілості кожного конкретного представника цієї професії.

У сучасній психолого-педагогічній літературі представлено чимало праць з теорії і практики вирішення проблеми підвищення професійної компетентності фахівців у різних сферах діяльності. Це зокрема роботи І.Зязюна, Н.Кузьміної, А.Маркової, А.Бодальнової, В.Шаповалова та ін.

Загальнотеоретичним та методологічним проблемам розвитку професійної компетентності фахівця у галузі соціальної та соціально-педагогічної діяльності присвячені праці російських дослідників В.Г.Бочарової, М.А.Галагузової, Л.Г.Гуслякової, І.А.Зимньої, П.Д.Павленка, В.А.Сластьоніна, Є.І.Холостової, М.В.Фірсова. Питання професійної компетентності привертають увагу сучасних зарубіжних вчених у галузі соціальної роботи: М.Доуела, А.Кадушіна, К.Майера, Дж.Раймонд, С.Шардлоу та ін. Дослідження вітчизняних науковців С.Архипової, А.Капської, О.Карпенка, Д.Годлевської стосуються різних аспектів проблеми формування професійної компетентності соціального педагога і не дають чіткого уявлення про специфіку професійної компетентності соціального працівника, умови та чинники її формування.

Мета статті полягає в аналізі основних підходів до визначення феномену професійної компетентності соціального працівника як важливого компоненту його фахової підготовки у вищому навчальному закладі. Завдання статті передбачають: аналіз змісту основних понять з проблеми дослідження; визначення базових елементів професійної діяльності, що обумовлюють зміст професійної компетентності соціальних працівників; дослідження сучасних тенденцій у формуванні професійно компетентних соціальних працівників.

Перш ніж перейти до аналізу змісту та складових професійної компетентності соціальних працівників, необхідно з'ясувати значення таких термінів як «компетенція» та «кваліфікація», які інколи отожденоюють з поняттям «компетентність».

У педагогічній науці поняття «компетенція» та «компетентність» часто вживають як взаємозамінні поняття. Проте, при усій схожості, вони мають різне смислове навантаження. Як свідчать результати аналізу довідкової літератури, термін «компетенція» стосується кола питань, щодо яких певна особа володіє знаннями та досвідом, або ж повноважень певного закладу чи особи. Компетенція фахівця визначається нормативними документами організації і відображається у посадових інструкціях. Компетентність є показником сформованості відповідних навичок та вмінь, ступенем їх володіння. Таким чином, в основі професійної компетентності лежать сформовані знання, уміння та навички професійної діяльності. Термін «кваліфікація» відображає ступінь розвитку особистості у трудовій сфері її життєдіяльності, визначає її соціальний статус і має економічні показники, що відрізняє її від професійної компетентності спеціаліста. До змісту кваліфікації входить обсяг теоретичних знань і практичних навичок.

Професійну компетентність соціальних працівників визначають як якісну характеристику суб'єкта діяльності, що відображає інтегральний характер його підготовки та готовність особистості до реалізації цієї діяльності [5, с.56]. Оскільки діяльність «замовляє» спеціаліста, рівень його теоретичної і практичної підготовки, професійні та особисті якості, тому логічно спершу звернутись до визначення базових та систематизуючих елементів професійної діяльності соціальних працівників.

У зарубіжній науковій літературі поняття професійної соціальної діяльності визначають як:

- «цілеспрямовані дії, які визначаються цінностями, знаннями, технологіями, загальноприйнятими професійною спільнотою і які у своїй сукупності властиві лише соціальній роботі як професії;
- свідоме застосування знань із сфери соціальних наук з метою стимулювання запланованих змін в індивідах, групах або соціальних системах;
- дії спрямовані на ці зміни, які визначаються цінностями, методами і технологіями, властивими соціальній роботі» [11, с.30].

У цих визначеннях зафіксовані основні елементи, які здебільшого включають в структуру професійної діяльності соціального працівника сучасні зарубіжні автори: професійні цілі, цінності, знання, вміння та методи роботи.

Як і будь-яка інша професійна діяльність, соціальна ро-

бота має власну систему цілей. Основною метою соціальної роботи є гармонізація взаємовідносин між індивідами і/або між індивідами та соціальними інститутами. Для її досягнення професійна соціальна робота переслідує більш конкретні цілі:

- сприяти максимальному розвитку здібностей і потенціалу людей, і особливо, здібностей, пов'язаних із вирішенням проблем та подоланням труднощів, що виникають в процесі життєдіяльності у суспільстві;
- об'єднувати людей із соціальними структурами, організаціями та закладами, які можуть надати необхідні для повноцінної життєдіяльності ресурси, послуги або можливості;
- сприяти ефективній та гуманізованій діяльності тих соціальних організацій та закладів, які забезпечують людей необхідними ресурсами та послугами;
- брати участь у визначенні та удосконаленні соціальної політики [10, с.12-29].

Названі цілі визначають основні напрямки діяльності соціальних працівників і знаходять своє відображення у програмах соціальної допомоги, діяльності соціальних агентств.

На думку більшості зарубіжних спеціалістів, основою соціальної роботи є система професійно-етичних цінностей, які знаходять свою практичну реалізацію у процесі надання допомоги людям. В основі етичних принципів соціальної роботи, як умова повноцінного існування суспільства, лежить ідея взаємодопомоги. Етичні принципи соціальної роботи визначаються базовими цінностями демократичного суспільства, найважливішими серед них, згідно думки американських вчених У.Фріндлера та Р.Епта можна назвати наступні:

- віра у цінність, гідність і творчі можливості кожного індивіда;
- визнання права кожної людини на власну думку та переконання, можливість вільно їх висловлювати і втілювати в життя у тій мірі, в якій це не порушує прав інших людей;
- невід'ємне і незаперечне право кожної людини самостійно приймати рішення [7, с.531].

Кодекс етики соціальної роботи визначає систему ціннісних регуляторів та орієнтацій соціального працівника. Відповідно до нього кваліфікований соціальний працівник повинен визнавати:

- цінність і гідність особистості;
- право на повагу, автономність та конфіденційність;
- право індивіда і сім'ї на власний вибір;
- потенційні можливості локальних громад;
- право на захист у випадку образи, експлуатації та насильства.

У структурі професійної діяльності виділяють також систему професійних знань, необхідних для компетентної та відповідальної організації процесу соціальної роботи.

Соціальні працівники досить довго намагались з'ясувати, які знання є необхідними для ефективної практичної діяльності. Це було пов'язано із необхідністю впровадження університетської системи навчання соціальній роботі. У 1956 році Національна Асоціація соціальних працівників США визначила базові для соціальних працівників знання, а саме:

- знання про розвиток людини та її поведінку, особливо під впливом соціального, культурного, економічного середовища;
- психологію надання та отримання допомоги;
- способи комунікації людей, вербальної і невербальної поведінки;
- групи процеси і взаємовплив групи та індивіда;
- значення соціокультурних факторів та їх вплив на індивіда, групу, громаду: релігія, духовні цінності, закони, соціальні інститути;
- психологію міжособистісних та міжгрупових відносин;
- громаду, процеси, що мають місце у ній, способи розвитку та зміни, її соціальні служби і ресурси;
- соціальні служби: структуру, організацію, методи роботи;
- себе як особистість і ті особистісні відносини, які можуть впливати на професійну діяльність» [9, с.78].

А. Кадушін виділяє п'ять рівнів знань, які повинен використовувати соціальний працівник у процесі надання допомоги:

1. Загальні знання у сфері соціальної роботи.
2. Політика у сфері соціальної допомоги, соціальні служби, соціальні проблеми та інститути;
3. Людська поведінка та соціальне оточення: розвиток особистості, соціокультурні норми і цінності, процеси життєдіяльності у суспільстві;
4. Методи практичної діяльності у сфері соціальної роботи: індивідуальна, групова соціальна робота, організація громади.
5. Знання із окремих галузей соціальної роботи (напри-

клад, соціальна робота у виправних закладах або медична соціальна робота): мета, функції, методи професійної діяльності.

3. Знання про конкретне агентство: його функції, структуру, нормативно правову регуляцію.

4. Знання про типи клієнтів, з якими працює агентство.

5. Знання про типові особливості встановлення контакту [8, с.39-79].

Як зазначає К.Майер, на відміну від базових наукових дисциплін, соціальна робота як професія прагне до використання знань, а не до знань заради знань [6, с.19].

Основні знання у сфері соціальної роботи запозичені із різних галузей фундаментальної і прикладної науки. Проте, особливістю соціальної роботи є особливий характер дій або практичної діяльності, пов'язаний з тим, що соціальний працівник не прагне розвивати знання без конкретних цілей. Знання і цілі перебувають у відносинах взаємозалежності: змінюється ціль – виникає потреба у нових знаннях, які б відповідали новій меті. Але розширення знань у межах певної мети може привести до зміни даної мети та до появи нової.

Такий підхід дозволяє розглядати професійні знання не як певну статичну конструкцію, а як динамічний процес постійного та активного пізнання. Сфера професійних знань соціальної роботи у цьому випадку являє собою певного роду піраміду, в основі якої лежать фундаментальні і професійно-теоретичні знання. Над цією основою надбудовуються спеціалізовані, конкретизовані та індивідуалізовані знання, які набуваються соціальним працівником у процесі професійної практики.

Проте, професійний соціальний працівник характеризується не своїми знаннями, не своєю концепцією чи своїми цілями, а вмінням працювати, використовуючи ці знання, вміння, навички і засоби для допомоги тим, хто потрапив у скрутну ситуацію [2, с.120].

Соціальна робота, як і будь-яка інша професійна діяльність, вимагає оволодіння певною спеціальною базою знань і вмінь, володіння якою і визначає рівень професійної компетентності. Компетентний соціальний працівник повинен володіти методами, прийомами, технологіями соціальної роботи, а також вміннями, необхідними для їх застосування. На думку В. Боуема, компетентна професійна діяльність передбачає:

- усвідомлений вибір знань, необхідних для вирішення професійних завдань;
- єдність професійних знань і цінностей;
- відображення цього синтезу у відповідній професійній діяльності. [9, с.139].

Таким чином, в основі професійних вмінь лежить організована система знань, проте запас теоретичних знань ще не забезпечує успіху у соціальній роботі. Для ефективного здійснення соціальної роботи потрібні відповідні навички. Соціальний працівник, зокрема, повинен вміти:

- цілеспрямовано і з розумінням слухати інших;
- збирати інформацію, щоб підготувати соціальну історію, оцінку, звіт;
- формувати і підтримувати професійні відносини, спрямовані на надання соціальної допомоги;
- спостерігати та інтерпретувати вербальну і невербальну поведінку, використовуючи знання з теорії особистості та діагностичні методи;
- спрямовувати зусилля клієнтів на вирішення їх проблем та завоювати їх довіру;
- обговорювати делікатні проблеми з необхідною долею уваги та підтримки, викликаючи у клієнта довіру;
- творчо вирішувати проблеми клієнта;
- визначати моменти призупинення терапевтичної допомоги клієнту;
- проводити дослідження та інтерпретувати їх результати;
- бути посередником в переговорах між конфліктуючими сторонами;
- забезпечувати зв'язок між різними організаціями;
- повідомляти про соціальні потреби державним організаціям, приватним, громадським або законодавчим органам, що забезпечують фінансування відповідної діяльності [3, с.78-88].

Соціальний працівник повинен вміти просто і грамотно говорити і писати, навчати інших, уважно й доброзичливо реагувати на емоційні й кризові ситуації, служити зразком у професійних відносинах, пояснювати складні психосоціальні явища, ефективно організовувати свою роботу, вишукувати джерела й засоби для надання допомоги іншим, оцінювати власну поведінку, вести роботу в групі, вирішувати конфліктні ситуації, застосовувати на практиці знання соціальної

психології.

У зарубіжній науковій літературі немає єдиної думки щодо компонентів професійної компетентності соціальних працівників. Серед них найчастіше називають:

- компетентність сприйняття, яка передбачає проведення спостереження, аналізу, постановку діагнозу.
- компетентність взаємодії, тобто успішне встановлення взаємовідносин та здійснення діяльності. Сюди входить аналіз ситуації, розуміння випадку, обмін інформацією, пояснення, аналіз із наступним висновком, який в свою чергу має бути засобом надання допомоги та сприяння у подальшому самостійному вирішенні проблеми;
- комунікативна компетентність – встановлення контакту з клієнтом, налагодження довірливих, доброзичливих відносин;
- рефлексивна компетентність, тобто реконструкція процесу надання допомоги, метою якої є переконатись у правильності зробленого або того, що можна було зробити. Це допоможе спланувати подальші дії та запобігти можливим помилкам.

Така модель формування професійної компетентності передбачає три рівні навчання соціальних працівників:

- когнітивний рівень навчання: повідомлення знань та їх раціональне обговорення;
- прагматичний рівень навчання: тренування методів роботи, поведінковий тренінг, відпрацювання безпечного способу діяльності;
- емоційний рівень навчання: самосвідомість, рефлексія особистого досвіду.

Відповідно, виділяють три рівні професійної компетентності соціальних працівників:

- науково-методологічний;
- професійно-практичний;
- особистісний.

Зарубіжні фахівці виділяють декілька провідних тенденцій у формуванні професійної компетентності соціальних працівників, що визначилися на сучасному етапі.

По-перше, це необхідність інтеграції знань з різних наукових та навчальних дисциплін у процесі професійної підготовки соціальних працівників. Діяльність у різних сферах суспільства, з різними категоріями населення щодо вирішення найрізноманітніших проблем вимагає від соціальних працівників знань і вмінь із психології, педагогіки, соціології, біології, медицини, геріатрії, філософії, юриспруденції та ін.

По-друге це необхідність інтеграції теорії і практики. Концепції професійної компетентності соціальних працівників у процесі свого розвитку характеризувалися різними підходами. Одні з них першочергово увагу приділяли знанням у галузі теорії соціальної роботи, інші – практичній діяльності, формуванню професійних вмінь. Проте, останнім часом все чіткіше проглядається тенденція до поєднання теоретичного та практичного компонентів у професійній підготовці соціальних працівників. Подолання розриву між теорією та практикою забезпечується завдяки введенню у навчальні плани супервізії. З її допомогою стає можливим впровадження та аналіз традиційних і нових методичних підходів до організації та проведення практики, встановлення партнерських взаємовідносин між навчальним закладом та соціальними агентствами, підвищення ефективності практичного навчання студентів.

Здійснений аналіз основних теоретичних підходів до підготовки фахівців соціальної роботи дозволив сформулювати наступні висновки:

- професійна компетентність є основною характеристикою соціального працівника, що свідчить про його готовність до виконання професійної діяльності у сучасному суспільстві;
- різні сфери діяльності соціальної роботи охоплюють широкий набір соціальних феноменів і видів діяльності, кожний з яких вимагає своїх знань і вмінь. Багато аспектів професійної діяльності вимагають вузької спеціалізації. Проте незалежно від спеціалізації для здійснення компетентної професійної діяльності соціальний працівник обов'язково повинен володіти знаннями, що мають міждисциплінарний характер, базовими та спеціальними вміннями, а також відповідними особистісними якостями;
- основними тенденціями у формуванні професійно компетентних соціальних працівників є інтеграція знань з різних наукових та навчальних дисциплін та поєднання теоретичного та практичного компонентів у їх професійній підготовці.

Література та джерела

1. Битинас Б.П. Краткий словарь терминов по социальной работе // Школа социальных педагогов и социальных работников. – М.: Межрегиональный центр педагогики и социальной работы, 1991. – Вып. 1. – Сер. «Социальная педагогика и социальная работа за рубежом».

2. Бочарова В.Г. Профессиональная социальная работа: личностно-ориентированный подход. – М.: – 1999. – 184с
3. Социальная защита детей и семьи (зарубежный опыт) / Ред. колл. Л.Э.Кунельский, М.С.Мацковский, А.М.Панов. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1992. – С.78-88
4. Соціальна робота / Соціальна педагогіка (понятійно-термінологічний словник) / Під заг. ред. І.Д.Звереві. – К.:Етносфера, 1994. – 119с
5. Яркіна Т.Ф. социальная педагогика и социальная работа в контексте международного сотрудничества. – М.: АСОПР, 1998. – 62с
6. Dompton B., Galaway B. Social Work Processes. – Homewood, Ill.: the Dorsey Press, 1975. – P.19
7. Friedlander W., Apte E. Introduction to Social Welfare. – Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall Inc., 1974. – 4ed. – 531p
8. Kadushin A. The Knowledge Base of Social Work // Kahn A. Issues in American Social Work. – N.Y.: Columbia University Press, 1959. – С.39-79
9. Morales A., Sheafor B. Social Work: A profession of many faces. – Boston, 1990. – 325p
10. NASW Standards for the Classification of Social Work Practice: policy statement 4. – N.Y.:Washington, NASW, 1991. – P.12-29
11. Siporin M. Introduction to Social Work Practice. – N.Y.: Macmillan Publishing, 1975. – 230p

В статье рассматриваются теоретические основы формирования профессиональной компетентности социального работника как важного компонента его профессиональной подготовки в высшем учебном заведении. Проанализировано содержание основных понятий по проблеме исследования, определено базовые элементы профессиональной деятельности, которые определяют содержание профессиональной компетентности социальных работников, исследовано современные тенденции в формировании профессионально компетентных социальных работников. Установлено, что профессиональная компетентность является главной характеристикой социального работника, которая свидетельствует о его готовности к исполнению профессиональной деятельности в современном обществе. Независимо от специализации для выполнения компетентной профессиональной деятельности социальный работник обязательно должен владеть знаниями междисциплинарного характера, базовыми и специальными умениями, а также соответствующими индивидуальными качествами. Главными тенденциями в формировании профессионально компетентных социальных работников являются интеграция знаний из разных наук и учебных дисциплин, а также теоретического и практического компонентов подготовки.

The author of the article considers theoretical basis of social workers' competence formation as an important component of their professional training at a higher educational institution. The meanings of principal terms have been analyzed; the main components of professional activity, which determine the content of social workers' professional training have been defined; the modern trends of competent social workers' formation have been explored. It's been established, that the professional competence is a social worker's main quality, which shows his/her readiness to perform professional activity in the contemporary society. In spite of the specialization, social worker is to have interdisciplinary knowledge, basic and special skills, and personal qualities to do his/her work professionally. The main trends of competent social workers' formation are integration of knowledge from different subjects and sciences, as well as theory and practice in their professional training.

УПРОВАДЖЕННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ СТУДЕНТСЬКОГО ВОЛОНТЕРСТВА В УКРАЇНІ

Горошко М.,
м.Хмельницький

Сучасний етап розвитку українського суспільства позначений прагненням покращити стан соціальної сфери, використати позитивний досвід провідних європейських країн та США, запровадити прогресивні зміни у теорію та практику соціальної роботи. Зазначені прагнення зумовлюють необхідність використання не лише матеріальних, технологічних, інформаційних, а і людських ресурсів. Історія незалежної української держави, що охоплює майже два десятиріччя, свідчить про те, що уряд неспроможний задовольнити потреби всіх категорій громадян належним чином. Відтак, до надання відповідної матеріальної допомоги і моральної підтримки людей, які цього особливо потребують, повинні долучатися волонтери. У розвинутих країнах участь населення у волонтерській діяльності, зокрема волонтерська робота студентів, давно стала невід'ємною частиною соціальної практики, тому впровадження позитивного досвіду країн Європи та США є вкрай важливим для України, де добровільність ще не набула такого розмаху.

Метою дослідження є аналіз сучасного стану та визначення перспектив розвитку волонтерського руху в Україні, а також дослідження зарубіжного досвіду.

Згідно з Загальною декларацією про волонтерську діяльність [8], прийнятою 14 вересня 1990 року в Парижі на XI Всесвітній конференції Міжнародної асоціації добровільних зусиль, волонтерська діяльність є інструментом соціального, економічного, культурного, екологічного розвитку. В Декларації зазначено, що волонтерство – це добровільний вибір, що відображає особисті погляди і позиції: це активна участь громадянина в житті суспільства, що виражається, як правило, у спільній діяльності у межах різних асоціацій. У документі також наголошується на тому, що волонтерство сприяє покращенню якості життя, формуванню суспільства на засадах гуманності та солідарності, а також стимулює як особистісний розвиток, так і економічний та соціальний розвиток через створення нових робочих місць.

У Декларації [8] проголошено низку головних принципів руху, зокрема принцип надання особистих або організованих послуг, а також принцип перетворення волонтерства в елемент особистого розвитку, набуття нових знань та навичок. Декларація підтримує право кожної жінки, чоловіка та дитини на вільне об'єднання у спілки та зайняття волонтерською діяльністю без будь-якої дискримінації відносно культурного та етнічного походження, віросповідання, віку, статі, фізичного, соціального чи економічного становища. Всі люди у світі повинні мати право на вільне витрачання свого

часу, таланту та енергії на користь інших людей чи громади, працюючи індивідуально чи в колективі і не сподіваючись на фінансову винагороду.

У нашій державі волонтерська діяльність підтримана Законом України про волонтерський рух, що визначає організаційні та правові засади здійснення волонтерської діяльності та розвитку волонтерського руху в Україні. У заданому Законі термін «волонтер» вживається на позначення фізичної особи, яка добровільно здійснює волонтерську діяльність; волонтерським рухом називається громадський рух, який базується на добровільному об'єднанні волонтерів з метою здійснення будь-якої соціальної, добровільної, неприбуткової та вмотивованої діяльності, що має суспільно корисний характер; а волонтерська діяльність розглядається як будь-яка соціальна, суспільно корисна, неприбуткова та вмотивована діяльність волонтерів та волонтерських організацій, що здійснюється шляхом виконання робіт, надання послуг фізичним, юридичним особам та суспільству в цілому. Відповідно до українського законодавства, волонтерська діяльність ґрунтується на принципах добровільності, безкорисливості, неприбутковості, законності, гуманності та відповідальності.

До 2001 року українське законодавство взагалі не передбачало жодного правового регулювання волонтерської діяльності. Але й нині, навіть попри те, що держава гарантує право волонтера на здійснення самостійної чи організованої волонтерської діяльності, проходження відповідної підготовки (інструктажу) для здійснення волонтерської діяльності, підвищення своєї кваліфікації; підтримання зв'язків з вітчизняними волонтерськими організаціями та волонтерськими організаціями інших країн, мотиваційний аспект такої діяльності залишається невизначеним, а статус волонтера непривабливим. Розроблений проект Закону викликає обурення серед представників волонтерських організацій через те, що ним не передбачено жодних можливостей для підвищення статусу волонтера та не запропоновано механізмів державної підтримки волонтерства (наприклад, визнання волонтерської діяльності трудовим законодавством, тобто нарахування трудового стажу за здійснену волонтерську роботу; можливість укладення трудового договору більше, ніж на 3 місяці; оформлення відраджень).

Волонтерський рух в Україні та світі не залишився без уваги науковців. Різні аспекти волонтерської діяльності розкриті в працях вітчизняних науковців. Так, у роботах І. Д. Звереві, Г. М. Лактіонової, Ю. Й. Поліщука, С. В. Савченка, С. Я. Хар-

чення обґрунтовано роль волонтерства як складової соціально-педагогічної роботи з молоддю. У дослідженнях О. В. Безпалько, Р.Х. Вайноли, Н. В. Заверико, А. Й. Капської, В. С. Петровича розкрито технології залучення та підготовки молоді до волонтерської діяльності. Вітчизняні науковці З.П. Бондаренко, О.Г. Карпенко, Л.І. Міщик, В. А. Поліщук розглядають волонтерство як фактор професійного становлення майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників. Питання доброчинності та волонтерства у вітчизняній науці й практиці також досліджували О. С. Брижовата, Л. П. Дума, І. М. Грига, А. Г. Зінченко, Н. М. Івченко, О. Г. Карпенко, О. О. Яременко, Л. Г. Коваль, О. А. Кузьменко, С. В. Толстоухова, І. М. Трубавіна, Н. Н. Комарова, О. П. Лисенко, В. Я. Назарук, О. К. Шадохіна, І. М. Пінчук, І. Б. Іванова, Ф. Я. Ступак, М. А. Дейчаківський. Питанням підготовки студентської молоді до участі у діяльності доброчинних молодіжних організацій, самостійного створення волонтерських груп та надання індивідуальної допомоги соціально незахищеним верствам населення на добровільних засадах присвячено чимало досліджень, проте процес практичного застосування результатів досліджень і вирішення проблем волонтерства в Україні є досить повільним.

Державним інститутом розвитку сім'ї та молоді спільно з Державною соціальною службою для сім'ї, дітей та молоді (далі – ДСССМ) з 15 травня по 3 червня 2009 року було проведено соціологічне опитування «Волонтер–2009» [3, с. 1].

Метою опитування було виявлення основних мотивів та чинників, що впливають на ефективність роботи волонтерів Центрів соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді (далі – ЦСССДМ), а також аналіз практичних шляхів залучення волонтерів до соціальної роботи.

Відповідно до мети, були поставлені такі завдання: а) визначити «портрет» волонтера ЦСССДМ; б) виявити основні мотиви, що спонукають волонтерів займатися даним видом діяльності; в) визначити ставлення волонтерів до доброчинної діяльності в цілому; г) визначити види робіт, що найбільше приваблюють волонтерів; д) оцінити ефективність роботи ЦСССДМ з навчання й підготовки волонтерів.

У рамках дослідження за допомогою анкетування було опитано 450 волонтерів, які за основними соціально-демографічними показниками репрезентують волонтерів ЦСССДМ [3, 2]. Результати анкетування свідчать про те, що більшість волонтерів ЦСССДМ в Україні – це молоді люди віком від 15 до 19 років (72,5% всіх волонтерів – жінки, 27,5% – чоловіки), з яких 78% неодружені. Саме ця категорія складає понад 80% українських волонтерів, на відміну від Західної Європи, де більшість волонтерів – це заміжні жінки після 30 років, які мають дітей [3, с.3]. Оскільки зацікавленість у доброчинній соціальній роботі домінує саме серед учнівської та студентської молоді, ефективна мотиваційна політика могла б сприяти розвитку волонтерства в Україні.

Порівняння результатів цього дослідження та моніторингу Інституту соціології НАНУ дозволило виявити надзвичайно цікавий факт: матеріальне становище опитаних волонтерів виявилось дещо вищим, ніж аналогічний показник для українського суспільства в цілому. Отже, працюють насамперед ті, хто може собі це дозволити з фінансових міркувань. Абсолютна більшість опитаних (близько 98%) вказала на відсутність будь-якої матеріальної винагороди за свою роботу з боку держави, громад, волонтерських організацій чи отримувачів волонтерської допомоги. Більше половини респондентів мають вищу закінчену чи незакінчену освіту (60% опитаних). Постійне місце роботи мають близько 38% опитаних волонтерів.

В результаті аналізу даних про основні види волонтерської роботи, виконаної опитаними станом на 2009 рік, отримані такі показники: 1) допомога дітям і молоді – 60,4%; 2) просвітницька робота – 48,6%; 3) громадська діяльність – 46,8%; 4) культурні заходи – 36,9%. Найменше роботи виконано щодо захисту прав жінок, пропагування гендерної рівності – 4,4% [3, с.13].

Крім того, важливим є те, що 1/3 опитаних юнаків та дівчат мають бажання витратити на волонтерську діяльність більше часу, ніж витрачають зараз, тобто за певних умов цей потенціал може бути задіяний ЦСССДМ. Серед відповідей на питання про те, що саме спонукало їх стати волонтерами, перші п'ять позицій займають: бажання допомогти іншим, потреба зробити щось корисне, можливість спілкування з новими людьми, бажання реалізувати свої навички та вміння, можливість навчання.

Нижче наведено розподіл відповідей на питання: «Вкажіть, яким чином, на ваш погляд, варто проводити роботу із залучення добровільних помічників до співпраці з боку соціальних служб». Для залучення волонтерів до співпраці з соціальними службами потрібно:

а) проводити інформаційно-просвітницьку роботу, рекламну кампанію у ЗМІ (37% опитаних); б) зацікавлювати, мотивувати, волонтерів (12%); в) проводити агітацію в школах, ВНЗ, ПТУ тощо (9,6%); г) організовувати семінари, круглі

столи, проводити тренінги (7,8%); г) важко відповісти (4,2%); д) інший варіант (3,3%); е) влаштовувати масові заходи (концерти, акції) (3,3%); є) волонтерська робота – добровільна. Якщо людина готова – сама прийде (2%); ж) все робиться правильно (0,7%) [3, с.20].

З метою виявлення відмінностей та здійснення об'єктивної оцінки стану волонтерської діяльності в Україні, порівняємо відповідні кількісні показники у інших країнах. За різними даними, у Франції 19% дорослого населення хоча б раз у житті брали участь у волонтерських акціях, з них 60% регулярно виконують добровільну роботу, витрачаючи більше 20 годин на місяць. Майже половина волонтерів посягають свій вибір тим, що відчувають велике бажання допомогти іншим.

Кожен третій німець (34% населення Німеччини) є волонтером і присвячує роботі у доброчинних організаціях, проектах і групах взаємодопомоги більше 15 годин на місяць. 42% населення Німеччини вважають волонтерство унікальною можливістю для одержання життєвого досвіду і знань [7, с.179]. В Німеччині відбувається активна реформа системи державного і недержавного соціального забезпечення. Вона передбачає й розширення фронту волонтерських робіт. Наприклад, у разі захворювання і пов'язаних з ним особистих обставин клієнти соціальних служб держави можуть звернутися щонайменше до 15 спеціалізованих установ різного профілю (соціально-педагогічних, медичних, психіатричних, психотерапевтичних), а також у соціальні добровільні служби.

У Японії 26% населення мають досвід волонтерства, а майже половина з них впевнені, що волонтерська робота дуже корисна для особистісного розвитку і суспільства загалом. У Південній Кореї 2001 року майже 4 млн. осіб присвятили волонтерству більше 451 млн. годин робочого часу.

У США число волонтерів сягає 56-62% серед жінок, які присвячують цій діяльності в середньому 3,4 години на тиждень, й 49 % серед чоловіків, які займаються волонтерством 3,6 години на тиждень.

Волонтерський рух відіграє все більшу роль у суспільних процесах розвинутих країн. Вагомий соціальний і економічний внесок праці волонтерів був підтверджений у ході дослідження некомерційного сектора 22 країн, серед яких країни Західної Європи (Нідерланди, Німеччина, Ірландія, Бельгія, Австрія, Франція, Фінляндія, Великобританія), а також Австралія, США, Ізраїль, Японія, держави Центральної і Східної Європи (Чехія, Словаччина, Угорщина, Румунія), країни Латинської Америки (Аргентина, Перу, Бразилія, Колумбія, Мексика). Це дослідження засвідчило, що в середньому 28% населення вказаних країн присвячують значну кількість часу роботі у третьому секторі. З урахуванням волонтерів некомерційний сектор забезпечує 10,3% робочих місць у Західній Європі; 9,4% – у решті розвинутих країн; 3% – у Латинській Америці і 1,7% – у Центральній Європі.

Автори цього дослідження А. Саламон і Х. Анхайер [7, с.180] вважають, що нині у світі відбувається «глобальна суспільна революція», що полягає у «вибуху» організованої приватної волонтерської діяльності, пов'язаної зі зростанням самовизначення особистості в сучасному суспільстві.

Так, в Ірландії, де доброчинністю займаються близько 33% населення, більшість респондентів вважають, що волонтерська робота сприяє самовдосконаленню і є тим, чого ніколи не зроблять оплачувані працівники.

В Україні лише 2,3% респондентів вважають волонтерську діяльність бажаною сходиною кар'єри, в той час як, наприклад, в США робота волонтером Корпусу Мити надає суттєві переваги соціальному працівникові у працевлаштуванні. Надаючи індивідуальну психологічну допомогу, організовуючи культурні заходи, здійснюючи просвітницьку діяльність, майбутній соціальний працівник здобуває практичний досвід, що стане в нагоді під час роботи за фахом. Під час здійснення волонтерської практики інтенсифікується процес професійного становлення соціального педагога, його самоосвіти і самовиховання, відбувається перевірка ступеня професійної готовності й придатності до роботи за фахом. Створення умов, за яких держава гарантувала б пільги волонтерам, які мають стаж роботи у соціальній сфері, могло б дещо підвищити мотивацію майбутніх соціальних педагогів і таким чином сприяти залученню до доброчинності більшої кількості студентів.

Позитивна динаміка у сфері волонтерства в США є очевидною. Значно збільшилася кількість заявок, що надійшли до таких організацій, як Корпус миру, який 2008 року отримав три заявки на кожну позицію, організації Teach for America, в яку надійшло 35 000 заявок на 4000 місць, і Американський Корпус, де число заяв зросло у 4 рази за останні декілька місяців. Ці національні доброчинні організації, що, як правило, виплачують волонтерам скромну винагороду за їхню роботу, або виділяють незначні кошти на харчування і забезпечення житлом, мають велике значення для суспільства. Варто зазначити, що механізм волонтерського руху у США

досить продуманий – волонтери мають мотивацію, що і забезпечує високі кількісні показники. За оцінкою Корпорації волонтерства США, 2007 року в благодійних і волонтерських організаціях взяли участь близько 61 млн. американців, які виконали роботу у таких напрямках: 1) фандрейзинг (26,9% всієї виконаної волонтерами роботи); 2) збір та доставка продуктів харчування (23,6%); 3) некваліфікована праця (20,9%); 4) навчання, просвітницька діяльність (19,7%).

В умовах кризи збільшення урядом видатків на благодійну діяльність (закупівлю одягу та продуктів харчування для дитячих будинків, допомога нужденним тощо) неможливе. З огляду на це, варто було б запозичити американський досвід фандрейзингу.

За нашими підрахунками, загальна частка волонтерів у 2008 р. становила 19,8% всього населення США. В Україні ж волонтерську діяльність протягом 2008 року здійснили 19 263 осіб, що становить лише 0,04% усього населення.

У своїй роботі «Демократія в Америці» [5, с.387] А.Токвіль більше 170 років назад назвав готовність американців допомагати суспільству тією рисою, яка відрізняє їх від інших націй. Деякі історики вбачають витoki доброчинності американців у тому періоді їхньої історії, коли життя на знову здобутих землях подекуди залежало від допомоги сусіда. Інші схильні вважати, що імпульс до волонтерства бере початок у релігійних переконаннях американців.

Так, аналіз статистичних даних за 2006-2008 рр. вказує на те, що протягом цього періоду участь у благодійних релігійних організаціях взяли 35,9% американців. Велике значення для доброчинності у США має католицька церква. Відомо, що американська модель організації соціальної роботи, включаючи етапи її становлення, зіграла значну роль у розвитку цієї професії у світовому масштабі. Політика американського уряду спрямована на максимальне використання величезного потенціалу релігійних та громадських організацій. Варто зазначити, що в Україні також створено філіал міжнародного благодійного фонду «Карітас», що був заснований після розпаду Радянського Союзу як окремі організації, а згодом був об'єднаний у єдину національну мережу з 19 регіональними представництвами. Сьогодні, це найбільша неурядова благодійна організація в Україні, що займається питаннями соціального захисту та охорони здоров'я населення незалежно від національності чи віросповідання. Місією фонду є розвиток традицій доброчинної діяльності та здійснення соціальної роботи, що ґрунтується на християнських морально-етичних цінностях.

Відмінною рисою розвитку волонтерства в США є децентралізація, яка знаходить своє віддзеркалення в наявності й реалізації різних соціальних програм на всіх рівнях: федеральному, штатному, місцевому [4, с.112]. Такий програмний підхід має переваги, що дозволяють оперативно реагувати на соціальні потреби різних категорій населення з урахуванням місцевої специфіки.

У європейській моделі соціальної роботи добровільна допомога населенню входить до загальної державної системи соціальної допомоги і є важливим її елементом, який розширює проблемне поле цієї життєво важливої діяльності.

Вивчивши діяльність неурядових організацій у різних країнах і роботи зарубіжних дослідників третього сектора, С.Харченко робить висновок про провідні тенденції розвитку діяльності волонтерів за кордоном:

1. Паритетна основа побудови відносин громадських організацій з державою. Будь яка взаємодія волонтерських об'єднань з державними структурами будується на принципах незалежності, обидві сторони працюють як рівні ділові партнери, що стимулює активність як неурядових організацій, так і державних структур.

2. Пріоритетність волонтерської праці для успішного виконання соціальних програм.

Тут важливий і зворотний зв'язок, коли управлінська ланка, спираючись на сучасні теорії соціального менеджменту, грамотно підбирає і піклується про свої добровільні кадри, знає, як їх привернути, навчить і зберегти. Волонтерство професіоналів, сімейне волонтерство, волонтерство молоді – все це виходить з самої ідеї волонтерства, що дозволяє оптимізувати і активізувати соціальні процеси в суспільстві, об'єднуючи і підтримуючи соціально активних і відповідальних громадян. Таким чином, максимальне залучення добровольців всіх соціальних категорій, забезпечення умов їхнього переходу з об'єктів в суб'єкти суспільнокорисної роботи є однією з найважливіших тенденцій діяльності зарубіжних громадських організацій.

3. Інтеграція зусиль волонтерів різних суспільних організацій. Як відомо із світової практики, найчастіше громадські організації створювалися для досягнення однієї мети. [6, с.42] Проте, як стверджує С.Харченко, реальна практика з року в рік підтверджує ефективність соціальної інтеграції добровольчих зусиль, стійкість горизонтальної комплексної мережі цивільних об'єднань.

Дослідники А. Капська, О. Безпалько та Р. Вайнола виділяють такі завдання волонтерської соціально-педагогічної практики: а) ознайомлення майбутніх спеціалістів зі спектром соціальних проблем, що знаходяться в професійному полі соціального педагога та з різними технологіями їх оптимізації (за допомогою спеціалізованих державних та недержавних установ); б) створення умов для засвоєння та первинної апробації майбутніми фахівцями етико-філософської концепції діяльності соціального педагога, стимулювання студентів до збільшення обсягу та підвищення якості професійних умінь та навичок; в) сприяння професійній та соціальній адаптації першокурсників до нових умов, до нової сфери діяльності, до нового колективу за допомогою залучення їх до професійно-значущої спільної діяльності; г) поглиблення знань студентів про сутність волонтерської діяльності, її можливостей щодо вирішення різноманітних соціально-педагогічних проблем та опанування майбутніми фахівцями різними формами та методами волонтерської діяльності; д) професійна діагностика емоційно-світоглядної придатності особистості студентів до фахової діяльності; е) формування професійних якостей соціального педагога: емпатії, милосердя, доброти, толерантності, готовності прийти на допомогу та ін.; є) ініціювання процесу підвищення громадянської (соціальної) активності через участь у міжнародному волонтерському русі [1, с.89].

Волонтерство дозволяє розширити діапазон професійної діяльності студентів соціально спрямованих спеціальностей. Для реалізації напрямків волонтерської соціально-педагогічної практики, спрямованих на професійне навчання, становлення волонтерів, необхідна система психологічних, педагогічних та соціологічних методів організації практичної волонтерської діяльності.

До психологічних методів належать: 1) діагностика професійно-особистісних якостей, психологічного стану волонтера на різних етапах процесу навчання та педагогічної взаємодії; 2) психотерапевтичні тренінги (успішні, розвиваючі, комунікативні, коригуючі, стимулюючі) з групою волонтерів на різних етапах фахового навчання з метою подолання психічних стресів, кризових станів, міжособистісних конфліктів; 3) психологічний відбір волонтерів за принципом придатності до того чи іншого напрямку соціально-педагогічної діяльності; 4) консультування волонтера або групи волонтерів; 5) тестування індивідуальне та групове з питань діагностики та розвитку професійно-особистісних якостей, властивостей та можливостей волонтера або групи волонтерів

Серед педагогічних методів виділяють: 1) методи спостереження як ефективні методи подальшого коригування та виявлення пріоритетних завдань для розвитку професійно-особистісних якостей і навичок та сприяння поліпшенню психологічного клімату у групі; 2) методи формування свідомості (переконання, навіювання, приклад); 3) методи організації соціально-педагогічної діяльності (тренування, створення виховних ситуацій, прогнозування, формування громадської думки); 4) методи стимулювання діяльності активності волонтерів (гра, змагання); 5) методи заохочення та засудження діяльності (схвалення, покарання); 6) методи самовиховання та самокорекції (самоаналіз, самоосуд, самопокарання, самонавіювання).

Соціологічними методами є: моніторинг; аналіз соціуму; соціометрія; анкетування волонтерів з метою вивчення рівня підготовки волонтера; професійно-особистісних якостей та ін.; опитування волонтера або групи волонтерів з питань обізнаності, рівня підготовки, ефективності навчання, коригування навчальних занять [1, с.42-47].

У роботі з групами волонтерів найчастіше застосовують такі форми, як: лекція, бесіда, ділова гра на практичних заняттях, «мозковий штурм», дискусія (диспут), семінар-практикум, соціально-психологічний тренінг, конференції (науково-практичні, читачькі, прес-конференції), «круглий стіл» для волонтерів з залученням державних та громадських збори (організаційні, підсумкові) для обміну досвідом та покращення роботи з різними категоріями населення.

Стратегічна мета трансформації українського суспільства передбачає розбудову соціальної держави, формування громадянського суспільства з його невід'ємним елементом – третім сектором, до якого входять політичні партії, профспілки, молодіжний рух, жіночі, волонтерські, релігійні організації, благодійні фундації тощо.

Отже, волонтерство є процесом залучення до неформальної суспільної діяльності людей різних соціальних статусів та віку, особливим світоглядом, що ґрунтується на принципах гуманності і служінню на користь суспільства. З'ясовано, що волонтерський рух, поширений у країнах Європи і США, проходить процес поступового становлення і в Україні, і для прискорення цього процесу потрібно вжити низку заходів: 1) за допомогою соціальної реклами зробити статус волонтера привабливим в першу чергу соціальних працівників чи студентів, які обрали

зазначену професію; 2) через масову пропаганду волонтерського руху створити більшу кількість шкіл волонтерів, проводити якомога більше тренінгів для залучення нових волонтерів; 3) розробити методики підготовки волонтерів, що ґрунтуються як на вітчизняному, так і на зарубіжному досвіді соціально-педагогічної роботи; 4) забезпечити волонтерів матеріально-технічними засобами для здійснення добровільної діяльності; 5) організувати належну супервізію волонтерських організацій; 6) постійно вдосконалювати навчання волонтерів у соціальній службі за допомогою обміну досвідом з міжнародними волонтерськими організаціями, організації спільних проектів; 7) розробити програми для заохочення, мотивування; 8) організовувати круглі столи, семінари, проводити тренінги; 9) вести агітацію у вищих навчальних закладах, відкривати на їх базі волонтерські школи, літні табори; 10) варто враховувати те, що волонтерський сектор в Україні формується в умовах відсутності соціальної пасивності значної частини людей. Налагодженню контактів з громадськістю також потрібно приділяти велику увагу, на-

вчаючи студентів-волонтерів у формі спеціально розроблених тренінгів.

Аналіз історії розвитку і сучасного стану волонтерства у різних країнах свідчить, що основною галуззю діяльності волонтерів є соціальна, тобто та важлива сфера діяльності, у якій участь держави визнається недостатньо ефективною. Для забезпечення розвитку вкрай важливою є підтримка волонтерських організацій з боку держави, тісна співпраця з міжнародними благодійними організаціями і використання зарубіжного досвіду, забезпечення достатнього рівня мотивованості волонтерів. Особливу роль відіграє волонтерська діяльність у підготовці майбутніх соціальних педагогів. Студентську волонтерську практику варто розглядати як провідний структурний елемент цілісної системи професійної підготовки, оскільки вона виступає пріоритетною формою практичної підготовки соціальних педагогів, дієвим засобом формування експресивно-емотивних якостей та умовою ефективного адаптації майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності.

Література та джерела

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А.Й.Капська, О.В.Безпалько, Р.Х.Вайнола. – К., 2002. – 164с
2. Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку / Р.Х.Вайнола, А.Й.Капська, Н.Н.Комарова та ін. – К.: Академпрес, 1999. – 112с
3. Звіт за результатами соціологічного дослідження «Волонтер-2009» Державного інституту розвитку сім'ї та молоді. Урядовий портал. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua/control/public/article?art_id=225931156
4. Капська А.Й. Технологізація волонтерської роботи в сучасних умовах. – К., 2001. – 140с
5. Токвіль А. Демократія в Америці: Пер. с франц. / Предисл. Гарольда Дж. Ласки. – М.: Издательство «Весь Мир», 2000. — 560с
6. Соціальна робота в Україні: Навч. посіб. / І.Д.Зверева, О.В.Безпалько, С.Я.Харченко та ін.; За заг. ред. І.Д.Зверєвої, Г.М.Лактіонової. – К: Центр навчальної літератури, 2004. – 256с
7. Salamon L., Anheier H. Civil Society in Comparative Perspective. – Baltimore, 1999. – 350p
8. Universal Declaration on Volunteering. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.cbonline.org.au/resources/resources/221_81.pdf

В статтю представлений аналіз волонтерської діяльності в Україні і в світі, обґрунтована необхідність впровадження зарубіжних ідей. В доповіді розглядаються головні напрями діяльності волонтерів та тенденції розвитку волонтерства в Україні. Автор пропонує способи підвищення мотивації волонтерів і перспективи розвитку волонтерства в Україні.

The author of the article has conducted the analysis of volunteering in Ukraine and abroad, has grounded the necessity of foreign concepts implementation. The author has outlined the main areas of voluntary social work and oversaw trends in volunteer service development, has provided statistics, suggests ways to increase volunteers' motivation and outlined the prospects of student volunteering development in Ukraine.

ДО ПИТАННЯ АНАЛІЗУ СТАНУ ПРОБЛЕМИ ДИТЯЧОЇ БЕЗПРИТУЛЬНОСТІ

Зобенько Н.,
м.Черкаси

Небезпечних масштабів в останні десятиріччя набуло в Україні таке явище як бродяжництво дітей і підлітків.

Особливої уваги з боку держави потребує сьогодні вирішення проблемних питань безпритульних дітей, зменшення чисельності дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, яких налічується понад 100 тисяч, більшість з них – «сироти» при живих батьках, відновлення житлових і майнових прав дітей [1].

Так, 20 тисяч дітей в Україні в 2006 р. не відвідували (за даними міністерства освіти і науки) школи [2, с.25].

Наявність бездоглядних дітей – явище давно відоме. Як правило, найбільшого поширення воно набуває в періоди соціальних трансформацій, економічних катаклізмів, стихійних лих, воєн. На жаль, кількість бездоглядних дітей значно збільшилася в Україні в останні 10-15 років, причому значна частина з них має батьків. В даному випадку мова йде про феномен соціального сирітства, який набув в Україні загрозливих масштабів.

На профілактичному обліку служб у справах неповнолітніх перебуває майже 150 тис. дітей, що бродяжать чи жебракують, мають схильність до вчинення правопорушень, вживання наркотичних засобів, психотропних речовин, алкогольних напоїв тощо. Такі діти часто стають жертвами сексуальних злочинів, залучаються дорослими до протиправної діяльності. Більшість з них опиняються поза сферою сімейних відносин, покинуті батьками або самі покинули сім'ю, які не створили їм нормальних умов для життя та повноцінного розвитку [3].

В умовах нестабільності соціально-політичної обстановки, інфляції, безробіття, вимушеної міграції населення, зниження життєвого рівня більшості сімей, ослаблення їх інфраструктури відзначається постійне зростання даної категорії дітей.

З метою організації умов для подолання дитячої бездоглядності та безпритульності, зниження рівня соціального сирітства, профілактики правопорушень та

злочинності прийняті наступні законодавчі документи: Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», Закон України «Про охорону дитинства», Указ Президента України від 11.07.2005 №1086 «Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей», пункту 16 частини 1 статті 43 Закону України «Про місцеве самоврядування в Україні», постанов Кабінету Міністрів України від 11.05.2006 № 623 «Про затвердження Державної програми подолання дитячої безпритульності і бездоглядності на 2006-2010 роки» від 19.02.2007 № 244 «Про затвердження Державної програми підтримки сім'ї на період до 2010 року», від 17.10.2007 № 1242 «Про затвердження Державної цільової соціальної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування».

Аналіз соціального, психологічного, правового та педагогічного контекстів дитячої безпритульності зроблено у процесі детального вивчення праць таких учених як: П.Автомона, В.Бондар, Л.Волинець, Л.Жогло, І.Зверева, Б.Кобзар, В.Оржеховська, О.Познякова, Л.Оліференко та ін. Дослідженню соціальної реабілітації дітей присвячені праці Л.Алексєєва, Е.Бреєва, О.Безпалько, В.Гурова, Г.Іващенко, С.Толстоухової, І.Пеші, О.Федоренко та ін.

Незважаючи на те, що окремі аспекти розглянутої проблеми досить широко представлені в роботах різних учених, в цілому змістові та організаційні аспекти соціальної реабілітації безпритульних дітей залишаються недостатньо вивченими, що ускладнює пошук заходів для соціальної адаптації й соціалізації досліджуваної категорії осіб. Виникає низка питань, серед яких найбільш актуальними є такі:

- між потребами суспільства й держави в повноцінному, різнобічно розвиненому підрастаючому поколінні та реальній наявності великої кількості безпритульних дітей, які становлять значну частину соціальної структури суспільства;

- між потенційними можливостями соціальних закладів у подоланні дитячої і підліткової безпритульності та недостатньою теоретичною і практичною розробленістю цієї проблеми;
- між суспільною потребою в соціальній реабілітації безпритульних дітей і недостатньою розробленістю технологій їх соціальної реабілітації.

Мета статті – дослідити проблему безпритульності в дитячому середовищі та теоретично обґрунтувати необхідність здійснення комплексної соціально-реабілітаційної роботи з безпритульними різними установами.

Серед суб'єктів профілактики бездоглядності, правопорушень серед неповнолітніх можна виділити:

- органи державної влади й органи місцевого самоврядування, що забезпечують програмування, планування, правове регулювання та ресурси цієї діяльності, контроль за її здійсненням і результатами;
- виховні інститути – родину, освітні заклади, установи культури і дозвілля;
- органи захисту й соціальної, психолого-педагогічної допомоги, медичної і правової допомоги дітям і підліткам, які перебувають у несприятливих життєвих умовах і схильні до девіантної поведінки;
- правоохоронні органи загалом та різні спеціалізовані підрозділи і служби зокрема. Протягом останніх років активізувалася робота, спрямована на запобігання соціальному сирітству, шляхом створення притулків для дітей, консультаційних пунктів, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді в пологових будинках та відділеннях, жіночих консультаціях. Але важливо зазначити, що майже кожен десятий вихованець притулків для дітей (у 2007 р. – 9%, у 2006 р. – 10%) потрапляв до притулків неодноразово, що є свідченням неефективності прийнятих рішень щодо влаштування дитини після вибуття із закладу. З метою вирішення питання подальшого влаштування дітей Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту розпочало реорганізацію притулків для дітей у центри соціально-психологічної реабілітації дітей. Насамперед це дасть змогу підвищити ефективність роботи, спрямованої на реабілітацію дітей та їх влаштування в сімейне оточення [4].

Більшість сучасних учених цілком справедливо, на нашу думку, вважають, що дитяча бездоглядність і бродяжництво – безпосередній наслідок сучасної соціально-економічної дестабілізації, зниження культурного рівня, морального потенціалу в суспільстві. Феномен вуличних дітей є симптомом надзвичайного соціального й економічного неблагополуччя у країні, а потім і в сім'ї [6, с.42]. Безпритульність означає відсутність елементарних умов для фізичного, морального та розумового розвитку людини. На думку дослідників (І.І.Діптан, А.Г.Зінченко), вона не є ознакою того чи іншого державного устрою, а лише відображає політико-економічний та культурний рівень розвитку суспільства. Набуваючи масових форм, безпритульність породжує такі негативні явища, як жебрацтво, правопорушення, проституція тощо.

Кризова ситуація в Україні характеризується зростанням соціального неблагополуччя сімей: збільшується чисельність родин, діти з яких мають ризик залишитися без батьківської

опіки. До груп таких родин можна віднести:

Групи соціокультурного ризику:

- Діти, що народжені поза шлюбом
- Діти, народжені неповнолітніми матерями
- Діти, які виховуються одним з батьків.
- Групи соціально-психологічного ризику:
- Діти, які потерпають від сімейного насильства
- Діти, чиї батьки мають наркотичну або алкогольну залежності
- Діти, батьки яких виховувалися в інтернатних закладах
- Діти, батьки яких перебувають у конфлікті із законом.
- Групи економічного ризику:
- Діти, чиї родини перебувають у бідності.
- Групи ризику, що пов'язані зі станом здоров'я:
- Діти ВІЛ-інфікованих та хворих на СНІД батьків.

Існування в країні цих численних груп потребує активізації зусиль держави в напрямку здійснення соціальної підтримки саме цих категорій сімей [4, с.89].

Серед бездоглядних дітей слід розрізняти тих, які проживають в сім'ї, але контроль за їх поведінкою, навчанням, вихованням з боку батьків, а часто і школи, відсутній. Вони покладаються тільки на себе, часто не ночують дома, повертаються, знову зникають на менший чи більший період часу, займаються бродяжництвом, жебракуванням, проституцією. Інша група бездоглядних дітей – це ті, які втратили батьків, або ж їх батьки живі, але позбавлені батьківських прав. Їх кількість щорічно зростає. Цих дітей відповідні служби намагаються помістити в інтернатні заклади, прийомні сім'ї, але вони часто тікають звідти і продовжують займатися бродяжництвом [8, с.17], [9, с.105].

Бродяжництво неповнолітніх є однією з форм девіантної поведінки і часто поєднується з жебракуванням. Під бродяжництвом розуміють систематичне переміщення особи впродовж тривалого періоду часу з однієї місцевості в іншу, яка не має постійного помешкання (або не бажає там проживати) і існує на нетрудові доходи [10, с.259]. Стосовно неповнолітніх це визначення, можливо, не є цілком точним, оскільки, бродяжництво неповнолітніх не завжди поєднується з втечами з дому. Багато дітей і підлітків займаються бродяжництвом і жебракуванням, маючи батьків і постійне місце проживання. Правда, переважна більшість батьків цих неповнолітніх зовсім не цікавиться місцеперебуванням і способом життя своїх дітей. А вони здебільшого не тільки випрошують милостиню на вулицях, але й займаються крадіжками, збувають украдене ними самими, або іншими особами, вживають і розповсюджують наркотики, алкогольні напої, здійснюють хуліганські вчинки та ін. Характерними властивостями цих неповнолітніх є: низький культурно-освітній рівень, примітивність інтересів, бездуховність, аморальність, протиправність поведінки.

Несформованість в умовах неблагополучної сім'ї потреби в праці, низький рівень знань перешкоджає їх працевлаштуванню і веде до соціального паразитизму. Потреба у спілкуванні змушує неповнолітніх задовольнятися випадковими групами і компаніями, де всі інтереси найчастіше зводяться до знаходження можливостей випити і розважитися, а самі розваги часто набувають характеру протиправних дій. Показовими в цьому плані є дані, отримані Л.Шипіциною [11,

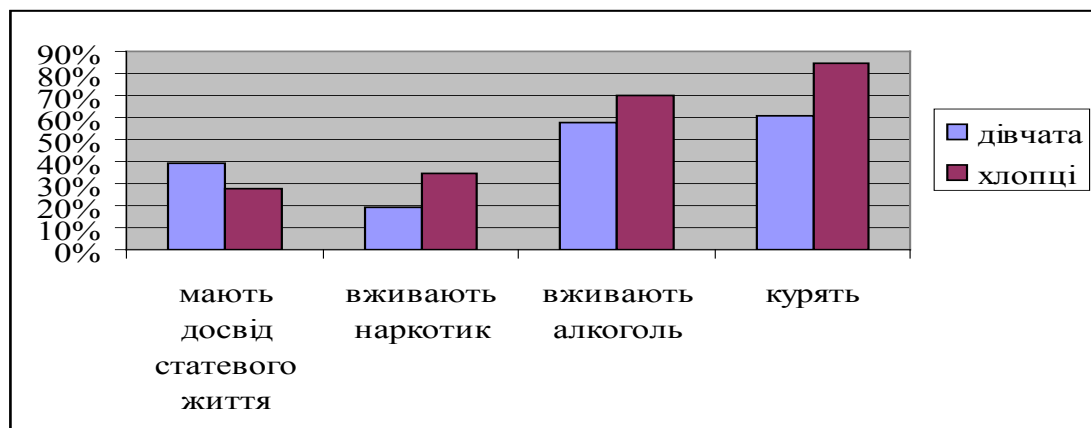


Рис. 1.1. Характеристика дітей, які займаються бродяжництвом

с.20] і представлені на рис. 1.1.

Дослідниками виявлена неоднорідність соціально-демографічної, освітньої, правової, кримінологічної характеристик неповнолітніх, які ведуть паразитичний спосіб життя, займаються бродяжництвом і жебракуванням.

Так, до першої групи можна віднести тих, поведінка яких є дійсно соціально дезадаптованою, бродяжництво, жебра-

кування – спосіб вижити на даний момент. До іншої групи відносять тих неповнолітніх, які є соціально пристосованими, проявляють значну винахідливість в отриманні протиправних джерел для існування, ведення асоціального способу життя.

Перші втечі дітей з дому дуже часто викликані страхом покарання за якийсь проступок, чи як реакція не-

згоди, опозиції. З часом це перетворюється в умовно-рефлекторний стереотип. Значна частина підлітків стає на шлях бродяжництва внаслідок систематичного жорстокого поводження з ними батьків, або інших членів родини. Специфічними є втечі з дому і бродяжництво як наслідок вікових особливостей підліткового періоду – потяг до подорожування, пригод, так званий сенсорний «голод». Проте в багатьох випадках це поєднується з бажанням втекти від складних сімейних відносин, гнітючої домашньої атмосфери. Іноді ці втечі здійснюються під впливом інших, більш старших і авторитетних підлітків чи юнаків. Неприємності в школі, невдоволеність своїм статусом в системі міжособистісних відносин в класі теж нерідко спонукають підлітка до втечі з дому, або з інтернатного закладу.

Слід підкреслити, що не завжди бродяжництво супроводжується жебракуванням, крадіжками, розпиванням спиртних напоїв. Іноді підліток тікає, щоб відволіктися від складних ситуацій, чи внаслідок незаслуженої образи. Він дуже переживає і навіть думає про можливість суїциду. Кошти на харчування здобуває збиранням порожніх пляшок і здачею їх в пункти прийому склотари чи іншими незлочинними способами.

Таким чином, хоч мотивація поведінки неповнолітніх в розглянутих випадках має різні джерела, але мета їх втечі з дому, по суті, однакова – докорінно змінити ситуацію, відносини з батьками, вчителями, однокласниками. Яким би озлобленим, агресивним не був підліток, він завжди, принаймні підсвідомо, переживає свій стан, сподівається, що з часом все зміниться на краще.

Слід відзначити, що дослідження проблеми бездоглядності і бродяжництва неповнолітніх в Україні не є численними і системними. Вони, як правило, стосуються тільки окремих аспектів проблеми. Досить вагомий вклад в дослідження цієї проблеми був зроблений Міністерством України у справах сім'ї, молоді та спорту в 2008 році [4], [5]. Дослідження дозволило виявити:

- структуру, якісний склад сім'ї бездоглядних дітей, характер взаємовідносин в ній;
- мотиви втечі неповнолітнього з сім'ї чи інтернатного закладу;
- характер міграції бездоглядних, терміни їх перебування «на вулиці»;
- мотиви бродяжництва;
- структуру постійного місця перебування в період бродяжництва;
- спосіб життя і стан здоров'я;
- включеність у групові відносини;
- залучення до тих чи інших форм злочинних девіацій;
- бажання повернутися в сім'ю чи інтернатний заклад, школу;
- ціннісні орієнтації і плани на майбутнє.

В результаті цього дослідження було також встановлено:

- більшість «дітей вулиці» – діти підліткового віку;
- хлопчиків на вулиці більше ніж дівчаток;
- більшість підлітків виховується у багатодітних сім'ях;
- надто часто «діти вулиці» проживають у неповних сім'ях: без батьків або тільки без матері чи без батька;
- серед батьків таких дітей нерідко зустрічаються освічені люди, які мають постійну роботу;
- значна частина дітей вулиці має проблеми з батьками, найближчими родичами;
- значний вплив на прискорення процесу переходу дитини до статусу «вуличної» має низьке матеріальне становище сім'ї;
- значна частина дітей вулиці заробляє гроші самостійно, причому досить часто робота дає гарні прибутки, але є асоціальною: крадіжки, жебракування, надання сексуальних послуг та ін.;
- діти вулиці часто знають експлуатації й насилля з боку ровесників і дорослих на вулиці та вдома;
- діти нерегулярно харчуються, часто голодують;
- діти вулиці вживають алкоголь, наркотики, нюхають клей, палять [5, с. 18].

Таким чином, причини дитячої і підліткової бездоглядності і бродяжництва в Україні на сьогоднішній день численні. Проте без перебільшення можна констатувати, що за реформуванням держави і економіки суспільство менше дбає про молодь і дітей. За останні роки послабилися моральні підвалини сім'ї, став дуже високим рівень розлучень, алкоголізації батьків. Знизилася відповідальність батьків за виховання дітей, що характерно не тільки для неблагополучних сімей, але й цілком нормальних з точки зору їх матеріального забезпечення, характеру взаємовідносин в сім'ї. З боку школи послабився контроль за реалізацією права кожної дитини на освіту, в значній мірі втрачені виховні функції школи. Сьогодні значна кількість дітей незадовільно відвідує школу, або й взагалі не відвідує, але це нікого особливо не турбує, ніхто не несе за це відповідальність. Не існує чіткої координації

дій між різними міністерствами і відомствами, установами та організаціями, які покликані опікуватися неповнолітніми, не допускаючи їх бездоглядності, бродяжництва.

Останнім часом в Україні відмічається також суттєвий ріст правопорушень і злочинності серед неповнолітніх. На профілактичному обліку служб у справах неповнолітніх перебуває понад 129 тис. підлітків, які бродяжать та жебракують, схильні до правопорушень, вживають наркотичні речовини та алкогольні напої тощо. В органах внутрішніх справ нині перебуває на обліку понад 46 тис. неповнолітніх правопорушників. Лише за 9 місяців 2003 року виявлено та поставлено на облік кримінальною міліцією у справах неповнолітніх майже 23 тис. таких дітей. За цей період за скоєння правопорушень в органах внутрішніх справ перебувало 69,6 тис. неповнолітніх, з них за бродяжництво та жебракування – 17,9 тисяч [1].

Сучасна ситуація поряд із позитивними змінами в галузі освіти характеризується, на жаль, і ростом злочинності в молодіжному середовищі, наркоманії, бродяжництва, бездоглядності підлітків. Правопорушення неповнолітніх – це небезпечне соціальне явище, оскільки правопорушення в середовищі неповнолітніх заважає, по-перше, формуванню соціально цінної особистості неповнолітнього; по-друге, змушує суспільство витрачати значні трудові ресурси (лише третина неповнолітніх повертається до повноцінного суспільного життя); по-третє, злочинність неповнолітніх відіграє не останню роль у формуванні рецидивної злочинності (дві третини рецидивістів розпочинають свій злочинний шлях неповнолітніми).

Характерною є тенденція автономізації дитячої злочинності, посилення її організованості, зміцнення зв'язків з іншими віковими групами злочинного світу. Викликає тривогу висока кримінальна активність дітей у віці до 14 років. Кількість небезпечних злочинів, які здійснюються неповнолітніми, які не досягли віку кримінальної відповідальності, з роками не знижується, навпаки, відмічається тенденція до їх зростання.

Щорічно органи внутрішніх справ готують відповідні матеріали про направлення на перевиховання у спеціальні навчально-виховні заклади закритого типу стосовно неповнолітніх до 14 років. На жаль, виправних закладів не вистачає, як і висококваліфікованих кадрів для роботи в них. Не знижується і кримінальна активність дівчат. Більше того, кількість дівчат серед неповнолітніх, які вчинили протиправні дії, за останні роки неухильно зростає. Постійно зростає і кількість дівчат, які перебувають на обліку в органах внутрішніх справ. Аналіз стану злочинності серед неповнолітніх за останні 10-15 років дозволив дослідникам зробити невтішний висновок про те, що злочинність серед неповнолітніх зростає швидше, ніж серед дорослих.

Насторожує й те, що неповнолітні правопорушники і злочинці все частіше вдаються до використання зброї. Серед найбільш стійких тенденцій злочинності неповнолітніх, які визначають її основні особливості на сьогоднішній день, учені виділяють ріст групової злочинності неповнолітніх. Саме в підлітковому віці дітей хвилює проблема самоствердження, яка реалізується в процесі взаємодії з іншими підлітками. Почуття соціальної незахищеності, меншовартості сприяє їх солідаризації, об'єднанню. Неформальні молодіжні групи з часом стають все більш стабільними, а бажання молодих людей підвищити свій авторитет серед ровесників, прагнення до матеріальної незалежності, заздрість до тих, хто ні в чому не відчуває обмежень, штовхає їх на здійснення злочинних дій [12]. Все чіткіше простежується зв'язок молодіжних неформальних угруповань з організованими формами злочинності дорослих, які зацікавлені в підтримці і розвитку неформальних підліткових угруповань. Відзначимо, що у вітчизняній науковій літературі наводяться дані, які свідчать про те, що понад 30% злочинів неповнолітніх здійснюються під впливом дорослих злочинців [7, с. 214].

Викликають занепокоєння результати досліджень учених, які прогнозують подальше зростання злочинності серед неповнолітніх, якщо не відбудеться суттєве покращення соціально-економічного становища в країні, відродження духовності. Українські вчені відзначають, що злочинність неповнолітніх починає набувати глобального для українського суспільства характеру. Причому, слід враховувати, що показники злочинності, які зазвичай наводяться, характеризують не фактичний, а тільки формальний рівень злочинності, бо далеко не всі злочини, здійснені неповнолітніми, розкриваються і реєструються.

Так, протягом останніх років зменшується і чисельність дітей, які перебувають на обліку в органах кримінальної міліції у справах дітей. З 2005 р. чисельність таких дітей скоротилася майже на 27% і становила у 2007 р. 30,4 тис. дітей проти 41,5 тис. дітей у 2005 р. Зменшення рівня скоєних правопорушень і чисельності дітей, які перебувають на обліку в органах кримінальної міліції у справах дітей, на перший погляд може свідчити про зниження рівня порушення дитими

закону. Однак, враховуючи відсутність кардинальних змін у політиці щодо профілактики дитячої злочинності, які могли б сприяти швидкому усуненню соціально-економічних та культурних факторів виникнення деліквентних проявів у дітей, можна припустити, що мова йде, швидше, про зменшення кількості випадків контактів дітей з офіційною системою правосуддя та підвищення рівня латентності дитячих правопорушень [4, с. 110].

Надзвичайно небезпечним на сьогоднішній день є те, що участь в неформальних молодіжних угрупованнях з антисоціальною спрямованістю, сприймається значною кількістю неповнолітніх позитивно. Раніше така категорія населення, як правопорушники, злочинці в масовій свідомості молоді асоціювались з маргінальним прошарком, тобто людьми, які перебували поза соціально значимими сферами діяльності суспільства. Сьогодні ж ситуація, на жаль, різко змінилася. Люди, кримінальна діяльність яких добре відома, досягають матеріальних благ і певного становища в суспільстві, успішно займаються бізнесом, політикою, громадською діяльністю і викликають повагу у неповнолітніх, бажання наслідувати їх приклад в «умінні жити».

Аналіз дефініцій «безпритульності» і «бездоглядності» показав, що дані поняття є складними соціальними феноменами, пов'язаними із цілою низкою економічних, морально-особистісних, соціальних та інших причин. Поширення таких орієнтацій серед неповнолітніх дозволяє зробити припущення про наявність значних перспектив у майбутньому злочинності в Україні, про значні соціальні ресурси у вигляді правопорушень і злочинності неповнолітніх.

Однак вирішення проблеми безпритульності можливе лише за умови державної кампанії з її ліквідації, а також участі суспільства в цьому процесі. Важливо розробити та затвердити Національну програму розвитку ювенальної юстиції; розробити програму чіткої співпраці соціальних установ, медичних закладів, загальноосвітніх закладів щодо профілактики бездоглядності та правопорушень; розробити технології соціальної реабілітації та адаптації дітей групи-ризик; підвищити рівень культури сімейних стосунків і відповідальності батьків за виконання своїх обов'язків; розробити проект комплексної діяльності правоохоронних органів, молодіжних організацій, місцевих органів виконавчої влади, органів опіки та піклування, закладів освіти.

Література та джерела

1. Постанова Верховної Ради України про Рекомендації парламентських слухань «Про проблему бездомних громадян та безпритульних дітей і шляхи її подолання» – К., 2004.
2. Неповнолітні та молодь... Що там «на вулиці?» Об'єднаємо зусилля державних структур та громадськості – К., 2007. – 92с
3. Постанова Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції Державної програми подолання дитячої безпритульності і бездоглядності на 2006-2010 роки» від 7 грудня 2005.
4. Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2007 року. Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту. – К., 2008. – 182с
5. Організація і технології соціальної соціальної роботи з дітьми вулиці /За ред. проф. А.Й.Капської. – К.: Інтернаціональний Союз. Ліга соціальних працівників України, 2003. – 260 с
6. Дети улицы. В помощь тем, кто работает с детьми. Центр социально-педагогической и профилактической работы с детьми, нуждающимися в особой опеке. – К.: Наук. світ, 2002.
7. Иванов Ю.Ф., Джуца О.М. Криминология. – К.: Вид. Паливода А.В., 2006. – 264с
8. Олифиренко Л.Я., Шульга Т.И. и др. Критерии и показатели отнесения детей к категории нуждающихся в государственной помощи и поддержке. – СПб.: «Речь», 2002. – 84с
9. Чечет В.А. Альтернатива социальному сиротству // Нар. образование. – 2001. – № 9. – С.105-108
10. Социальные отклонения. М.: Юрид. литература, 1989. – 270с
11. Дети социального риска и их воспитание /Под ред. Л.М.Шипицыной. – СПб.: «Речь», 2003. – 144с
12. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: «Интер», 2000. – 624с

В статье проанализировано состояние неприсмотренности и бездомности в украинском обществе, причины появления социального явления «дети улицы». Рассмотрено пути их разрешения в комплексной деятельности различных структур.

The author of the article has considered the conditions of homelessness and non-care in the Ukrainian society, the reasons for appear of the social phenomenon of «children of streets», as well as ways of these issues solving in the complex activity of different structures.

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Канюк О.,
м.Ужгород

Сьогодні спостерігається чітка тенденція до розширення міжнародних зв'язків, міжнародного співробітництва у різних сферах науки, техніки, мистецтва і виробництва, інтеграції України в світову спільноту, а це, в свою чергу, неможливо здійснити без знання громадянами країни іноземних мов.

Знання іноземних мов – об'єктивна суспільна цінність і їх вивчення на сучасному етапі розвитку освіти – соціальне замовлення суспільства. В попередні часи знання іноземних мов було більш потенційною цінністю, ніж реальною, оскільки не отримувало відповідної реалізації в суспільному житті і професійній діяльності.

Питань підготовки фахівців в контексті вивчення іноземної мови частково торкаються в своїх працях В. Кемінь, І. Ключковська, Л. Ключко, Н. Микитенко, Л. Онуфрієва, Н. Соболь та ін. Питання ділового спілкування висвітлені в працях К. Богатирьова, С. Загороднюка, Л.Орбан-Лембрик, Г. Славич та ін. Проте дослідження проблеми підготовки фахівців різного профілю до іншомовного ділового спілкування поки що в Україні проводяться недостатньо. Тому в даній статті обґрунтуємо деякі особливості іншомовної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Відрядно зауважити, що важливість іншомовної підготовки майбутніх фахівців починає усвідомлюватися широким загалом. Це знайшло своє відображення і в галузевих стандартах вищої освіти підготовки фахівців в Україні. Зокрема, передбачається, що студенти після закінчення вищого навчального закладу повинні володіти такими вміннями:

- здійснювати усні контакти в ситуаціях іншомовного професійного спілкування, застосовуючи лексико-граматичний мінімум у певній галузі, під час усних ділових контактів, із використанням прийомів і методів усного спілкування і відповідних комунікативних методів;
- здійснювати письмові контакти в ситуаціях професійного спілкування, використовуючи лексико-граматичний мінімум у певній галузі та іншомовні (друковані, електронні) джерела, в умовах письмових ділових контактів із використанням прийомів і методів письмового спілкування та відповідних методів оформлення ділової документації;
- у виробничих умовах, опрацьовуючи професійно орієнтовані іншомовні джерела, розширювати лексико-граматичний рівень;
- у виробничих умовах під час усного та письмового спілкування за допомогою відповідних методів застосовувати компоненти соціолінгвістичної компетенції для досягнення взаємного порозуміння.

Вітчизняна дослідниця І.Ключковська наголошує, що підготовка фахівців до іншомовного спілкування особливо важливого значення набуває в контексті Болонського процесу, оскільки володіння іноземною мовою є важливою умовою для налагодження міжнародних ділових контактів, створення спільних підприємств, інтенсифікації взаємодії з закордонними колегами, а також, як зазначено в Болонській конвенції, для мобільності студентів, викладачів та дослідників з метою доступу до можливості одержання освіти, проведення

досліджень, викладання та стажування в Європейському регіоні. У зв'язку з цим, знання іноземних мов набуває економічної цінності і розглядається як обов'язковий компонент професійної підготовки майбутніх фахівців [1, с. 1].

Подібну думку висловлює Л.Морська, яка відзначає, що збільшення зарубіжних контактів нашої держави, активізація процесів європейської та світової інтеграції суттєво підвищує значущість іноземних мов у системі освіти, саме тому в умовах сьогодення зростає значення ефективного викладання іноземних мов, пошуків нових, досконаліших підходів і технологій їх навчання, які забезпечили б досягнення високих результатів [2, с. 1].

Н.Микитенко безпідставно стверджує, що іношомовна комунікативна компетентність може підвищити конкурентоспроможність випускників на ринку праці і забезпечити їх соціальну адаптацію засобами ефективної професіоналізації [3, с. 186].

Оскільки наше дисертаційне дослідження виконувалось в Ужгородському національному університеті (Закарпатська область), не можемо не зауважити особливої актуальності всього вищесказаного саме для цього регіону, унікальності якого полягає в тому, що тут проживають представники багатьох національностей. В деяких населених пунктах, де компактно розміщені угорці, румуни, німці, словаки, поряд з державною мовою активно використовуються мова національних меншин не тільки в побутовому спілкуванні, але і в державних установах, навчальних закладах.

Слід також відзначити, що в пошуках кращої долі частина закарпатців ще в довоєнні роки емігрувала в США, Канаду, Австралію, Велику Британію, Австрію, Німеччину, Ізраїль і сьогодні вони активно підтримують зв'язки з рідною, яка проживає в Закарпатті, надають гуманітарну допомогу дитячим будинкам, медичним закладам, дитячим будинкам сімейного типу, інтернатам для людей похилого віку тощо.

Закарпатська область межує з чотирма державами Єврозону, входить до складу Карпатського Євро регіону, що сприяє розвитку міжнародних ділових контактів і передбачає необхідність умінь іношомовного ділового спілкування. Останнім часом в області успішно працює ціла низка іноземних фірм, швидкими темпами розвивається міжнародний туризм, реалізуються різні міжнародні програми і проекти, і попит на спеціалістів, які володіють уміньми і навичками іношомовного ділового спілкування, є надзвичайно високим.

В першу чергу, це стосується випускників економічного, юридичного факультетів, міжнародних відносин, комп'ютерних технологій і, чи не найбільше, фахівців соціальної сфери. Значна частина спеціалістів соціальної роботи, які володіють навичками іношомовного ділового спілкування, працюють менеджерами з кадрових питань на спільних підприємствах, спеціалістами по зв'язках з громадськістю, упорядниками рекламних проспектів, екскурсводами, консультантами, референтами, адміністраторами, керівниками соціальних проектів, координаторами міжнародних програм не тільки в області, але й сусідніх європейських країнах (Словаччина, Угорщина, Румунія). Окремі випускники відділення соціальної роботи продовжують навчання, або працюють в США, Великій Британії, Швейцарії, Австрії.

Автори вітчизняного навчального посібника «Інновації у соціальних службах» слушно зауважують, що сучасна соціальна робота є професійною діяльністю, яка потребує творчих підходів як до пошуку нових методик надання допомоги клієнтам, так і до пошуків джерел фінансування (фандрейзінгу) [4, с. 6].

Реалізація ж завдань фандрейзінгу, безперечно, буде більш успішною за умови знання іноземних мов, володіння уміньми іношомовного ділового спілкування, тому що значна частина коштів у соціальній сфері забезпечується іноземними спонсорами.

Отже, немає жодних сумнівів в тому, що Україна повинна мати в своєму розпорядженні висококваліфікованих спеціалістів в різних галузях, які добре володіють принаймні однією з поширених європейських мов. Причому, практика показує, що сьогодні потрібні не такі спеціалісти, які можуть читати і перекладати зі словником, а фахівці, які дійсно вільно володіють іноземною мовою, можуть читати наукову літературу, періодичну пресу в оригіналі, спілкуватися на особистісному і професійному рівнях.

На сучасному етапі розвитку суспільства не можна дозволити собі чекати, коли цікаву зарубіжну наукову статтю перекладуть і надрукують, бо наука дуже швидко розвивається, і те, що було новим учора, завтра вже може втратити актуальність. Саме тому все більшого значення набуває функція іноземної мови як засобу формування професійної спрямованості, поглиблення інтересу до майбутньої професії, намагання отримати знання з різних джерел, одним з яких стає володіння іноземною мовою, яке дає можливість знайомитися з досягненнями науки і практики в конкретній професійній галузі за рубежом, брати участь у міжнародних

проектах і програмах, продовжувати навчання в одній із зарубіжних країн, займатися науковими дослідженнями, а також успішно працювати в зарубіжних фірмах, яких з кожним роком в Україні з'являється все більше.

Ця функція, на нашу думку, повинна реалізовуватися у вищих навчальних закладах через організацію всього навчального процесу, зміст самого навчального матеріалу, його професійну спрямованість, а також через методи подачі цього матеріалу, форми взаємодії викладачів і студентів в навчальному процесі. Підкреслимо, що при цьому досягнення далекої стратегічної мети – професійного становлення спеціаліста – буде опосередковано досягненням ближчих тактичних цілей, зв'язаних з оволодінням іноземною мовою.

Інша важлива функція іноземної мови в процесі підготовки спеціалістів полягає у забезпеченні загального розвитку студентів, розширенні їх світогляду, поглибленні знань про навколишній світ, про людей, які розмовляють даною іноземною мовою, їх звичаї, менталітет, особливості національної культури тощо.

Ще одна важлива функція іноземної мови, яка тісно зв'язана з попередньою, – виховна. У процесі вивчення іноземної мови, оволодіння уміньми і навичками іношомовного ділового спілкування відбувається цілеспрямоване виховання особистості майбутнього фахівця в цілому, а також формування окремих професійно-особистісних якостей, необхідних для професійного становлення спеціаліста. Як відзначає Г.Бичкова, на сьогоднішній день в суспільстві позначилася тенденція важливості виховного впливу на молоді шляхом вивчення культури країн, мову якої вивчають. Все частіше можна почути іноземну мову по телебаченню і радіо, все більша кількість юнаків і дівчат, які навчаються, зустрічаються з носіями іноземної мови, здійснюється постійний обмін студентів. До того ж люди, які виростили в одній національній культурі, засвоюють істотні факти, норми і цінності іншої національної культури, тобто відбувається процес «аккультуризації». Формується позитивне ставлення до країни, її народу. В цих умовах мова, яка вивчається, є джерелом виховних цінностей. Разом із мовою можуть і повинні засвоюватися культурно-етичні норми поведінки, характерні для носіїв мови, правила і норми мовленнєвої поведінки [5, с. 27].

У зв'язку з цим варто зауважити, що важливим джерелом виховних цінностей молоді можуть бути особливості сучасного англійського мовного етикету. Розмова англійською мовою сповнена натяків, півтонів, напівтверджень. Наприклад, на відміну від більшості вітчизняних політиків, для яких дуже характерним є вираз «я переконаний», англійці будуть висловлюватися більш стримано: «я вважаю», «я гадаю», «я думаю» тощо. Водночас, мовний етикет британців передбачає право на власну думку, погляди і обов'язок ставитись до думки іншої людини з повагою, вислухати її, не перериваючи.

Не можна не відзначити вклад іноземної мови в розвиток культури розумової праці студентів за рахунок розвитку таких специфічних умінь, як умінь користуватися двомовними лінгвістичними словниками, граматичними та іншими довідниками, пам'ятками раціонального заучування іноземних слів. Студенти вчать працювати самостійно, відбувається формування передумов для розвитку потреби в подальшій самоосвіті.

Вивчення іноземної мови позитивно впливає на розвиток творчих здібностей, вдосконалення всіх психічних процесів (мислення, пам'яті, уваги, уяви тощо).

Іноземна мова дозволяє зрозуміти, що існують інші, ніж в рідній мові, способи вираження думок, інші зв'язки між формою і значенням [6, с. 14]. При вивченні іноземної мови розвиток мислення відбувається не тільки шляхом порівняння з рідною мовою, скільки за рахунок вирішення різних мовленнєво-мислительних завдань, які включають елементи проблемності і постійно ускладнюються. Розвиваються такі важливі мислительні операції, як порівняння, аналіз, синтез, абстракція. В процесі вивчення іноземної мови вдосконалюється фонематичний та інтонаційний слух, імітаційні здібності, здатність здогадуватися.

Водночас, як зауважує Н.Палій, особливості рідної мови мають враховуватись на різних етапах вивчення іноземної мови (при відборі навчального матеріалу, його організації, в самому навчальному процесі, при визначенні прийомів і методів роботи), а результати порівняльних аналізів різних мовних систем складати невід'ємну частину лінгводидактичних засад вивчення іншої мови [7, с. 232].

У нашому дослідженні ми розглядаємо функції іноземної мови в процесі професійної підготовки фахівців соціальної роботи, для яких спілкування є важливим інструментом вирішення професійних завдань і вважаємо, що сьогоденна іноземна мова – один з найважливіших предметів програми професійної підготовки, вивчення якого суттєво сприяє підвищенню культури спілкування загалом і культури професійного ділового спілкування зокрема.

Як відомо, в основі організації виробництва і суспільних

відносин, сфери надання послуг, управління лежать уміння спілкуватися, а саме це і є метою навчання іноземній мові. Заняття з іноземної мови стають заняттями навчання спілкуванню засобами спілкування, оскільки комунікативне навчання (а саме таким воно повинно бути в процесі вивчення іноземної мови) передбачає організацію процесу навчання як моделі процесу спілкування. В процесі навчання студенти оволодівають технікою спілкування, його операційною стороною, мовленнєвим етикетом, стратегією і тактикою діалогічного і групового спілкування, тобто оволодівають уміньми спілкуватися, налагоджувати контакти з іншими людьми, вчаться вирішувати різні комунікативні завдання, бути мовленнєвими партнерами, проявляючи при цьому тактовність, доброзичливість, ініціативність.

Слід також підкреслити, що в Україні ділового мовлення, фактично, тільки починають навчати спеціалістів, в той час, як у більшості західних країн – це невід’ємний атрибут соціально-економічного ладу, де ділове спілкування пронизує всі сфери життя, тому в даному випадку вивчення іноземної мови слугує важливим джерелом інформації і засобом озброєння уміньми ділового спілкування майбутніх фахівців через відповідну організацію навчального процесу. Так, наприклад, аутентичні матеріали ділових бесід, телефонних розмов, а також ділових записів, які використовуються на практичних заняттях з іноземної мови, допомагають студентам оволодіти знаннями і уміньми використання відповідних «кліше» не тільки в іноземній мові, але й рідній.

Міжособистісний аспект професійної ділової взаємодії виступає на перший план в таких ситуаціях, як налагодження особистих контактів з іноземними колегами, написання ділових листів, ведення телефонних розмов, проведення презентацій, нарад, переговорів. Підкреслимо, що студенти, які вивчають іноземну мову, як правило, відчують труднощі не в оволодінні термінологією, оскільки лексико-граматичний аспект багатьох сфер професійної діяльності достатньо глибоко досліджений, існує широкий вибір лексичних мінімумів і граматичних засобів, які найбільш часто вживаються в тій чи іншій професійній сфері. Іншими словами, більші труднощі викликає не інформаційний, а контактоустановочний, інтерактивний аспект професійної комунікації: як ефективно провести презентацію, щоб зацікавити партнерів, підготувати листа, заявку на замовлення, взяти участь у переговорах, телефонній розмові тощо.

Володіння нормами і правилами ділового спілкування особливо важливе в міжкультурній професійній взаємодії.

Успішний результат згаданих вище інтерактивних ситуацій ділового спілкування в значній мірі визначається уміньми налагодити міжособистісний аспект професійної комунікації, який залежить від усвідомлення і знання етапів ситуації, стратегій і тактик кооперативного партнерства, інтерактивних мовленнєвих сигналів, специфіки ділової культури партнерів, знання тезаурусу конкретного професійного середовища і головне – умінь адекватно інтерпретувати комунікативну інтенцію партнера.

Таким чином, аналізуючи іншомовне ділове спілкування, підкреслимо, що мова йде не тільки про оволодіння професійною інформацією і лінгвістичними знаннями, але й інтерактивними знаннями, уміньми, навичками.

Іншомовне ділове спілкування здійснюється в усній і письмовій формі, кожна з яких відзначається своєю специфікою і кожна з яких є важливою. Усне мовлення характеризується інтонаційним оформленням, важливим значенням паралінгвістичних засобів спілкування і їх своєрідністю в кожній культурі, безпосереднім контактом із співрозмовником, специфічним набором мовленнєвих засобів, лінійністю у часі. Письмове мовлення відзначається специфічною структурою, оформленням, порядком слів у реченнях, відсутністю безпосередніх контактів, передбачає більшу відповідальність.

Формування комунікативної компетенції, яка включає і умінь ділового спілкування, здійснюється на основі оволодіння:

- енциклопедичними знаннями (в тому числі професійний тезаурус і соціокультурні компоненти, які в діловому спілкуванні відображають специфіку ділової культури іносоціуму);
- лінгвістичними знаннями, уміньми і навичками користування мовленнєвими засобами, за допомогою яких комуніканти обмінюються інтенціями і досягають прагматичних цілей;
- знаннями норм, умовностей і приписів ділового спілкування, прийнятих в різних соціумах (як почати, перервати, припинити діловий діалог, інтерпретувати явні і приховані стратегії реалізації інтенцій партнера через дискурсивні сигнали тощо).

Отже, важливою складовою професійної підготовки майбутніх фахівців повинна стати їх підготовка до іншомовного ділового спілкування, оскільки володіння основами іншомовного ділового спілкування є важливим показником професійної компетентності сучасного фахівця.

Література та джерела

1. Ключковська І.М. Структурування змісту інтегративного підручника з іноземних мов для майбутніх фахівців інженерних спеціальностей: автореф. дис.на здобуття наук.ступеня канд.пед.наук: спец.13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/ І.М.Ключковська. – Тернопіль, 2006, 20с
2. Морська Л.І. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності: автореф.дис.на здобуття наук.ступеня доктора пед.наук: спец.13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»; 13.00.02 – Теорія і методика навчання:германські мови /Л.І.Морська. – Тернопіль, 2008. – 40с
3. Микитенко Н. Феномен іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей / Микитенко Н. // Підготовка соціальних педагогів та соціальних працівників в Україні в контексті Болонського процесу: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Чернівці, 13-14 грудня 2007р.). – Чернівці: Рута, 2007. – 383с
4. Інновації у соціальних службах (навчально-методичний посібник). – К.: «Пулсари», 2002. – 168с
5. Бичкова Г. Пізнавальні та виховні можливості вивчення іноземної мови для формування загальнолюдських цінностей особистості /Бичкова Г.// Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка.Соціальна робота». – Ужгород, 2004. – Вип.7. – С.26-28
6. Миролюбов А.А. Изучение иностранных языков: средство развития личности / А.А.Миролюбов // Советская педагогика. – 1989. – №6. – С.13-18
7. Палій Н. Врахування особливостей рідної мови під час оволодіння граматику другої мови /Палій Н. // Підготовка соціальних педагогів та соціальних працівників в Україні в контексті Болонського процесу: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Чернівці, 13-14 грудня 2007р.). – Чернівці: Рута, 2007. – 383с

В статті розглядаються питання формування уменій формування іноязычного делового общения специалистов будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки, которые являются важным показателем профессиональной компетентности.

The author of the article has considered the issues of formation of foreign business communication skills of future specialists in the process of their professional training.

ОСОБЛИВОСТІ УПРОВАДЖЕННЯ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АВСТРІЇ

Кліщ Г.,

м. Тернопіль

Україна зробила важливий крок, приєднавшись до Болонської декларації, і зобов'язалась таким чином сприяти розбудові Великої Європи – «Європи знань». Це офіційне визнання європейською спільнотою зовнішньополітичного курсу нашої країни, спрямованого на євроінтеграцію.

У нашій країні постала проблема докорінного реформування системи освіти і створення нового виховного ідеалу, виходячи із національних традицій, світогляду, духовності, культури [3].

Дослідження Болонського процесу в Європі, використання прогресивних ідей австрійського досвіду є актуальним завданням у світлі перспектив інтеграції України в загальноєвропейський освітній простір.

Мета статті полягає в аналізі процесу впровадження кредитно-модульної системи, системи порівняльних освітньо-кваліфікаційних рівнів, та інших ідей Болонської декларації у вищих навчальних закладах Австрії.

Історія Болонського процесу офіційно почалася з підписання Болонської декларації у 1999 році, проте її передісторія сягає 1954 року, коли було підписано Європейську культурну конвенцію, в якій наголошується на необхідності заохочення громадян усіх держав до вивчення мов, історії та культури інших країн і спільної для них культури.

Болонський процес було започатковано 19 червня 1999 року в Болоньї (Італія) підписанням 29 міністрами освіти від імені своїх урядів документа, який назвали «Болонська декларація». Цим актом країни-учасниці узгодили спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти і домовилися про створення єдиного європейського освітнього та наукового простору до 2010 року. У межах цього простору мають діяти єдині вимоги до визнання дипломів про освіту, працевлаштування та мобільності громадян, що істотно підвищить конкурентоспроможність європейського ринку праці й освітніх послуг. Власне, цим документом було задекларовано прийняття загальної системи порівняльних освітньо-кваліфікаційних рівнів, зокрема через затвердження додатка до диплома; запровадження в усіх країнах двох циклів навчання за формулою 3 + 2, при цьому перший, бакалаврський цикл має тривати не менше трьох років, а другий, магістерський – не менше двох років, і вони мають сприйматися на європейському ринку праці як освітні і кваліфікаційні рівні; створення систем кредитів відповідно до європейської системи трансферу оцінок, включно з постійним навчанням; сприяння європейській співпраці щодо забезпечення якості освіти, розробка порівняльних критеріїв і методів оцінки якості; усунення перешкод на шляху мобільності студентів і викладачів у межах визначеного простору [1].

Останні шість років вищі навчальні заклади Австрії, університети та інститути працювали над пошуком моделі їх функціонування, яка б інтегрувала головні цілі Болонського процесу: прийняття порівняльної системи навчання, запровадження європейської системи кредитів, заохочування студентів та академічного персоналу до мобільності, європейське співробітництво для забезпечення якості навчання, зміцнення зв'язків між освітою та наукою [9, с. 57].

З метою створення сприятливого середовища для ефективного і поступового втілення ідей Болоньї в 1999 р. була сформована Національна Група зі спостереження за виконанням завдань Болонської декларації, що складалася з представників відповідальних міністерств і властей, а також представників сектора вищої освіти (наприклад, Конференції Ректорів, Конференції Вищих професійних шкіл, Конференції Коледжів з підготовки вчителів, Союзу австрійських студентів). Національна Група зі спостереження несе відповідальність за підготовку внеску Австрії в європейський процес спостереження, за напрацювання австрійської позиції, а також за розповсюдження відповідної інформації в Австрії. У сучасних умовах у структурі всіх австрійських університетів і майже всіх вищих професійних шкіл запроваджено посаду координатора з проблем Болонського процесу [8].

Серед інших завдань Болонської декларації федеральним Законом про організацію університетів та їх навчання передбачено затвердження додатка до диплома. Ухвала, що регулює виконання Закону, набрала чинності у серпні 2002 р., а це означає, що з жовтня 2003 р. всі університети кожного випускникові на його вимогу видають додаток до диплома на німецькій та англійській мовах. Більш того, університети можуть видавати додатки і на інших мовах [8].

Програми підготовки бакалаврів в австрійських університетах і університетах мистецтв запроваджені в 2000-2001 навчальному році. У сучасних умовах існує близько 180 індивідуальних програм для бакалаврів [8].

Введення ECTS – Європейської кредитно-трансферної системи з 1999 року стало обов'язковим для навчання бакалаврів – магістрів, а з жовтня 2002 року і при отриманні дипломів (стара система) на підставі Закону про університети 2002 р. [6, с. 55]. Так, наприклад, згідно з основними положеннями Болонського процесу, у медичному університеті м. Грац створена система кредитів за зразком європейської системи трансферу оцінок (ECTS) – єдина система оцінювання, що забезпечує прозорість і порівнюваність програм навчання і освітніх кваліфікацій, внесені зміни до об'єму навчальних дисциплін, зменшений їх перелік. Новий навчальний план, що запроваджений у медичному університеті м. Грац з 2002 року, побудований за принципом модульного навчання. Загальний напрямок, тематику та тривалість модуля визначає координаційна рада, до складу якої входять найбільш досвідчені професори університету. Потім координатор модуля та представники кафедр, які задіяні в роботі над даним модулем, вирішують розподіл академічних годин (кількість лекцій практичних чи семінарських занять) на кожну дисципліну. Модулі мають неоднакову структуру і тривалість, оскільки враховуються особливості навчальних дисциплін [7].

Віденський медичний курс навчання за спеціальністю № 202 «Диплом з медицини» базується на модульному і проблемно-орієнтованому навчанні. Навчання протягом першого і другого рівнів побудоване на тематичних одиницях (модулях). Ці тематичні одиниці впродовж семестру розділені на курси, які називаються лініями. Вони пов'язують навчання із клінічною роботою. Починаючи з третього рівня навчання студенти об'єднуються у маленькі групи, які зосереджуються на проблемно-орієнтованому навчанні. Практична орієнтація є найбільш вагомою особливістю навчального плану Віденського медичного університету. Перше спілкування з пацієнтом відбувається не раніше як з 8 семестру, але клініку студенти починають відвідувати з 3 семестру [8]. Упровадження системи навчання в кредитах у навчальний план Віденського медичного університету зображено у таблиці 1. Система навчання в кредитах передбачає значну роль самостійної підготовки студентів. З цією метою у Віденському медичному університеті створена навчально-інформаційна система (Learning Information System), завдяки якій студенти мають можливість користуватись електронними посібниками, а також отримувати в електронному вигляді всю інформацію стосовно навчального процесу у навчальному закладі [4, с. 32].

Згідно з новим навчальним планом Віденського медичного університету викладачі не визначають рівень знань студентів на практичних та семінарських заняттях. Основним критерієм оцінювання знань студентів є екзамени SIP (підсумковий інтегрований екзамени), який вони складають у кінці навчального року. Екзамени відбуваються у письмовій формі, включає 240 завдань, де студент з п'яти відповідей вибирає одну правильну. Характерним є той факт, що студенти не мають банку даних тестів. Екзамени перевіряються незалежними секретарями; оцінки відразу заносяться в базу даних. Студент має право на три спроби складання екзамени. У випадку, якщо студент не склав екзамени, то четвертий раз він його складає при комісії з дозволу ректора. При невдалий четвертій спробі студент має можливість п'ятої за дозволу президента Австрії. Пробний іспит FIP (формативно-інтегрований екзамени) включає 120 тестів і проводиться в кінці першого семестру. Результати цього іспиту допомагають студенту оцінити рівень його знань і оптимізувати підготовку до складання SIP [2, с. 26].

Разом із різноманітними заходами з надання студентам, що мають в цьому потребу, фінансової допомоги, студентам і аспірантам доступний широкий вибір стипендіальних програм (наприклад, Центральноєвропейська програма обміну для університетського навчання – CEEPUS, Австрійсько-угорська, Австрійсько-чеська та Австрійсько-словацька програми обміну, національні надбавки до грантів по схемі ERASMUS тощо) [8]. В Інсбрукському медичному університеті студенти, які бажають вчитися за кордоном, повідомляють відомого координатора свого закладу і вивчають інформаційні пакети інших навчальних закладів. Пакет допомагає студенту вибрати курси, які є відповідними за своїм змістом і академічним рівнем та будуть визнані рідним навчальним закладом [5].

За умови навчання за кордоном в транснаціональних урядових або університетських програмах мобільності в межах Європейського Союзу, студенти не оплачують навчання в своєму австрійському університеті. Це ж стосується і студентів, що приїжджають до Австрії в рамках

Таблиця 1. Система навчання в кредитах у навчальному плані Віденського медичного університету

Перший рівень навчання (2 семестри)				
Семестр 1 (зимове півріччя)				
Модуль	Код/рік	ECTS - кредиту		
		лекції	практичні	загальна
Здоров'я та хвороби	A-LSUD 1 DIPLM M1	4,9	1,7	6,6
Людське тіло	A-LSUD 1 DIPLM M2	10,7	1,2	11,9
Від молекули до клітини	A-LSUD 1 DIPLM M3	9,3	2,6	11,9
Професійне галузеве дослідження	A-LSUD 1 DIPLM L1	0,2	2,8	3,0
Перша допомога I	A-LSUD 1 DIPLM L2A	0,6	0	0,6
Факультативні предмети	A-LSUD 1 DIPLM OPT 1			0,7
				34,7
Семестр 2 (літнє півріччя)				
Функціональні системи та біологічна регуляція	A-LSUD 1 DIPLM M4	8,9	1,5	10,4
Генетика, молекулярні та клітинні зв'язки	A-LSUD 1 DIPLM M5	4,2	1,8	6,0
Людина в навколишньому середовищі, сім'ї та суспільстві	A-LSUD 1 DIPLM M6	4,9	1,1	6,0
Перша допомога II	A-LSUD 1 DIPLM L2B		1,1	1,1
Методика обстеження хворого	A-LSUD 1 DIPLM L3A		1,1	1,1
Факультативні предмети	A-LSUD 1 DIPLM OPT 2			0,7
				25,3
Всього				60

подібних програм.

Ухвала від 1997 р. про оцінку якості освіти передбачає проведення заходів щодо забезпечення її якості в університетах. У 2000 р. для приватних університетів був ухвалений закон про акредитацію. Австрійська Конференція Ректорів, сектор Вищих професійних шкіл, Міністерство освіти, науки і культури і Союз австрійських студентів з грудня 2002 р. взаємодіють у робочій групі зі створення Австрійського агентства із забезпечення якості. Таке агентство є організацією, заснованою на приватному праві, незалежно від уряду і окремих вищих навчальних закладів. Воно пропонує свої послуги всьому сектору вищої освіти. На міжнародному рівні агентство співпрацює з іншими подібними агентствами, особливо з Європейською системою з забезпечення якості вищої освіти – ENQA. Агентство має такі головні функції. З одного боку, воно пропонує остаточну сертифікацію механізмів забезпечення якості на інституційному рівні, визнаючи тим самим, що завдання забезпечення відповідної якості освіти головним чином знаходиться на відповідальності самих вищих навчальних закладів. По-друге, воно пропонує адміністративну і організаційну підтримку проектів оцінки, а також загальні консультації та інформацію у всіх аспектах забезпечення якості вищої освіти [6, с.56].

Діяльність щодо впровадження європейського виміру у сфері вищої освіти Австрії включає розробку спільної навчальної програми для модулів і університетських курсів

з «європейським змістом», а також спільні або подвійні вчені ступені («програми подвійних ступенів»). Якщо така програма відповідає певним вимогам, то Закон про університети 2002 р. надає австрійським університетам повноваження видавати спільний диплом з партнерським(и) навчальним(и) закладом(ами). Вчені ступені, присвоєні за такі програми, мають особливу цінність (включаючи такі аспекти, як визнання в міжнародній академічній і професійній системах, гарантія якості полегшене працевлаштування) [8].

Шість австрійських освітніх установ (п'ять університетських факультетів і один коледж з підготовки вчителів) брали участь в проєкті TUNING, результати якого істотно вплинули на впровадження Болонського процесу. Висновки учасників австрійського проєкту і здобуті ними знання, а також розробка навчальних планів були представлені на заході, організованому австрійською Конференцією Ректорів у травні 2002 р [9, с.65].

Закон про університети 2002 р. сприяє процедурі спрощеного визнання іспитів, складених в інших університетах Європейського союзу і країн Східної Європи і забезпечує введення спеціальних програм для докторантури PhD (на додаток до існуючих курсів для докторантів) [8].

Роблячи підсумок, слід зазначити, що реформи, які відбулися у вищій освітній системі Австрії сприяють мобільності студентів на території Європи, визнанню нових дипломів на міжнародному ринку праці, дозволяють студентам приділяти більшу увагу самостійній роботі.

Література та джерела

- Згуровський М.З. Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 19.06.2009: – <<http://www.kpi.ua/bologna>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
- Олещук О.М. Особливості нового навчального плану й викладання фармакології та клінічної фармакології у Віденському медичному університеті // Медична освіта. – 2006. – №1. – С.25-28
- Скворцова Л., Заворотнев Ю. Болонський процес: історія і перспективи розвитку. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 25.06.2009: – <www.experts.in.ua/ua/baza/analytic/detail.php?ID=11997>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
- Ястремська С. О. Організація викладання біологічної хімії у Віденському медичному університеті // Медична освіта. – 2006. – №1. – С.32-33
- ERASMUS Stipendienvergabe für Medizin-Studenten in Innsbruck. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 16.07.2009: – <www.i-med.ac.at/ahe/studium/erasmus.html>. – Загол. з екрану. – Мова нім.
- Sporn B. World class reform of universities in Austria // International Higher Education. – Boston College, 2002. – P.54-57
- Studienplan für das Diplomstudium Humanmedizin. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 17.07.2009: – <www.meduni-graz.at/images/content/file/studium/humanmedizin/pdf/studienplan_v06_01102008.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова нім.
- The Bologna Process. Report on progress with implementation in Austria. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 10.07.2009: – <www.bologna.msmt.cz/PragueSummit/report%20Austria.doc>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
- Trappel R. Wissenschaft und Medizin. – Facultas, 2005. – 192s

Стаття посвящена розгляду особливостей впровадження Болонського процесу в вищих навчальних закладах Австрії. В статті освятлені цілі та задачі Болонської системи вищої освіти; проаналізовані навчальні плани та програми вищих навчальних закладів; розкрито переваги реформ, що відбулися в системі вищої освіти Австрії

The author of the article considers the peculiarities of the Bologna process implementation by the Austrian higher educational institutions. The ways of objectives and tasks realization of Bologna by the Austrian system of higher education have been investigated; a number of curricula of higher educational institutions have been analyzed; the advantages of reforms in the system of higher education in Austria have been revealed in the article.

МОДИФІКАЦІЯ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ГРУПИ РИЗИКУ В ШКІЛЬНІЙ СИСТЕМІ США

Козубовська І., Шпенник С.,

м. Ужгород

Термін «діти групи ризику» впродовж останніх років все частіше зустрічається в психолого-педагогічній вітчизняній і зарубіжній літературі (І.Дементьєва, О.Козакова, Д.Мартін, Л.Олифіренко, Г.Стейн та ін.). Проте на сьогоднішній день суть цього поняття розкрита далеко не повністю, ще менше досліджені особливості соціально-виховної роботи з цією специфічною категорією дітей. Оскільки ця проблема характерна й для інших країн, вважаємо, що доцільним є вивчення зарубіжного досвіду роботи з дітьми групи ризику. Зокрема, досить цікавими і водночас дискусійними є, на нашу думку, підходи до роботи з такими дітьми в США.

Перш за все, розглянемо, хто відноситься до цієї категорії неповнолітніх.

Аналіз наукової літератури свідчить, що, фактично, мова йде про два аспекти ризику. З одного боку – це ризик для суспільства, бо поведінка таких дітей зазвичай суперечить загальним нормам і правилам, з другого боку – це ризик для самих дітей(загроза їх здоров'ю, повноцінному розвитку і навіть життю).

Різні вчені виокремлюють різні фактори, які дозволяють віднести дітей до групи ризику [1]. Узагальнення даних наукової літератури дає підстави стверджувати, що найчастіше такими факторами виступають:

- медико-біологічні(порушення в психічному і фізичному розвитку, травми внутрішнього розвитку, умови народження дитини, спадковість;
- соціально-економічні (багатодітні, неповні сім'ї, безробітні батьки, які ведуть аморальний спосіб життя, вживання наркотиків, алкоголю, хуліганство;
- психологічні (відчуження від соціального середовища, дезадаптація, труднощі у спілкуванні з дорослими і ровесниками, емоційна неврівноваженість, відсутність успіху в діяльності);
- педагогічні(невідповідність змісту освітніх програм і умов навчання психофізіологічним властивостям дітей, переважання негативних оцінок, відсутність інтересу до навчання).

Вчені Л.Олифіренко, Т.Шульга відносять до категорії дітей групи ризику таких, які мають проблеми розвитку; залишилися без опіки батьків; перебувають в неблагополучних, асоціальних сім'ях; з проявами соціальної і психолого-педагогічної дезадаптації [2, с.41].

Зазвичай, дітей групи ризику називають важковиховуваними. Вони не тільки не мають інтересу до навчання, школи, не знаходять спільної мови з оточуючими, але й систематично здійснюють різні хуліганські вчинки, правопорушення, не реагують на зауваження. Ці діти вимагають особливих підходів, часто мають потребу в підтримці, допомозі і соціально-правовому захисті.

Слід підкреслити, що працювати з такими дітьми(психологам, вчителям, соціальним працівникам) надзвичайно складно. Це – тривалий і важкий процес, адже змінити особистість дитини, яка вже має негативний життєвий досвід, негативну оцінку себе і оточуючих, яка нерідко перенесла різні види насильства, позбавлена батьківського тепла і ласки, відчула себе нікому не потрібною, дуже непросто. Тому дана категорія дітей вимагає проведення з нею спеціально організованої, професійної роботи, яка іноді повинна реалізовуватися в спеціальних закладах, створених для таких дітей.

Що стосується США, то система допомоги неблагополучним сім'ям і дітям тут досить децентралізована і функціонує через різні соціальні програми, які регламентуються федеральним законодавством, або законодавством штату.

Для прикладу наведемо програму «Гедстарт», розраховану на дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Її створення було зумовлено результатами обстеження дітей, які виявили певне відставання в загальному розвитку. Більшість із них – з малозабезпечених родин, з низьким освітнім рівнем. З часом це відставання поглиблюється і може мати негативні соціальні наслідки. Крім розвитку розумових здібностей дітей зверталася увага і на їх фізичний розвиток, покращення умов проживання і виховання, роботу з батьками. Основне фінансування програми здійснюється за рахунок федерального бюджету і частково за рахунок спонсорських засобів (релігійних і громадських організацій, окремих приватних осіб).

В США існує досить широка мережа закладів для сиріт і покинутих дітей. З середини 70-х років набули поширення притулки для дітей і підлітків, які перенесли сильний стрес, емоційний зрив. Такі установи функціонують на стаціонарній основі як реабілітаційні центри. Кожний центр розрахований на більше, ніж на 10 дітей, з якими проводять індивідуальну і групову роботу психологи, педагоги, медики, соціальні працівники.

Для дітей з недоліками розвитку (ментального, психічного, фізичного) існують спеціальні заклади, які фінансуються за рахунок місцевої влади, рідше приватними особами.

Для забезпечення спеціального виховного впливу на дітей, які здійснюють правопорушення, злочини, створена мережа дитячих виправних закладів: школи для неповнолітніх правопорушників, притулки, колонії. Тут в основному працюють соціальні працівники, які отримали відповідну спеціальну фахову підготовку і надають висококваліфіковану допомогу дітям з вадами поведінки, використовуючи знання з психології, педагогіки, психіатрії, медицини, права.

Проте викликає широку дискусію використання в багатьох американських спецшколах методу «модифікації поведінки», тобто застосування електротерапії, хіміотерапії, психохірургії, психотерапії та інших форм для зміни настрою, психічного стану і поведінки окремого індивіда або групи.

Зауважимо, що дана теорія була розроблена відомим ученим Б.Скіннером, якого Американська психологічна Асоціація назвала найвидатнішим психологом ХХ століття.

Безперечно, цей вчений вніс певний вклад в розвиток психолого-педагогічної науки, зокрема в теорію програмованого навчання, основи психотерапії. Проте запропонована ним теорія «модифікації поведінки» викликає серйозні критичні зауваження, незважаючи на досить значну зовнішню привабливість. Дійсно, метою застосування модифікації поведінки є бажання вносити корективи у поведінку індивідів, здійснювати контроль за поведінкою, що має особливо важливе значення в умовах зростання злочинності, насильства, жорстокості, в тому числі й серед неповнолітніх. Її суть у забезпеченні «правильної» поведінки і отримання індивідом в подальшому підкріплення(заохочень) запрограмованої поведінки [3].

Певний час ця теорія була досить популярною серед американських психологів, вчителів, соціальних працівників. За питань модифікації поведінки відбулося багато науково-практичних конференцій, семінарів, тренінгів. Відомий американський учений Філіп Хілтс у своїй книзі «Модифікація поведінки» стверджує, що школа є ідеальним середовищем для практичного використання цієї теорії, оскільки мільйони дітей відвідують школу щодня, проводять там багато часу і, безперечно, вчителі повинні вміти контролювати і змінювати поведінку учнів [4].

Основні положення теорії модифікації поведінки досить широко застосовувалися в шкільній системі США, особливо стосовно гіперактивних дітей. В результаті ці діти ставали спокійнішими, слухняними, але ціна такої «позитивної» поведінки виявилася занадто високою.

Програми модифікації поведінки передбачають широкий аспект дій, починаючи від експериментування з різноманітними сильнодіючими медичними засобами і закінчуючи – психохірургічним втручанням. Програмуючи позитивну поведінку у проблемної дитини, яка здійснює нехвалювані вчинки, використовують принцип зв'язку поганої поведінки з болем, неприємними відчуттями, зокрема, спеціальними лікарськими препаратами викликають блювання, яке може продовжуватися до 15 хвилин і повністю знесилити дитину. У неї виникають також порушення в роботі серцево-судинної системи, змінюється тиск.

Особливо вражає своєю жорстокістю психохірургічне втручання в процесі модифікації поведінки. Психохірургія – це руйнація або видалення певних ділянок в тканині мозку. Практика засвідчила, що в багатьох випадках після такого «лікування» пацієнт стає законслухняним громадянином, проте зазвичай спостерігаються й серйозні побічні ефекти: розумова деградація, порушення мовлення, втрата здатності до абстрактного мислення, епілептичні напади тощо.

В рамках модифікації поведінки, як відомо, проводилася і примусова стерилізація неблагополучних матерів з метою попередження репродуктивної поведінки у нащадків.

Слід відзначити, що використання засобів модифікації поведінки дало певний позитивний ефект щодо дуже обмеженої і специфічної категорії осіб (аутичних дітей, шизофреніків, розумово відсталих), що аж ніяк не дає підстав для широкого розповсюдження.

Теорія і практика модифікації поведінки як інструменту кризосоціального контролю особистості викликає все більшу критику як в США, так і в інших країнах. Ми солідарні з американським ученим Стівеном Боксом, який цілком правомірно вважає психологічним насильством намагання вирішити з допомогою медицини проблеми, які в дійсності є моральними, правовими і соціальними [5].

Незважаючи на це, в США продовжують розробляти нові схеми модифікації поведінки, зокрема в рамках генної інженерії. Модифікація генів у певних нервових клітинах, виявлення «генетично дефектних людей», клонування – всі ці

питання інтенсивно досліджуються американськими ученими, багато з яких є послідовниками Б.Скіннера.

Література та джерела

1. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска/ Л.Я.Олиференко, Т.И.Шульга, И.Ф.Дементьева. – М.: Академия, 2002. – 256с
2. Шульга Т.И., Олиференко Л.Я. Психологические основы работы с детьми группы риска в учреждениях социальной помощи и поддержки/ Т.И.Шульга, Л.Я.Олиференко// Прикладная психология и психоанализ.- 1998. – №2. – С.32-44
3. Skinner B. Beyond Freedom and Dignity. – New York: Knopf, 1971. – 231p
4. Hiltz Ph. Behavior Mod. –New York: Harper's Press, 1984. – 192p
5. Box S. Hyperactivity // American Educator. – 1997. – №2.

Авторы статьи рассматривают в статье вопросы модификации поведения в американской образовательной системе. Программы модификации поведения предлагают широкий спектр действий, начиная от экспериментирования с различными сильнодействующими медицинскими средствами и кончая – психохирургическими действиями.

The authors of the article have considered the problem of behavior modification in the American educational system. These programmes provide wide spectrum of activities, starting from experimental with different medical substances and finishing with psychosurgical activities..

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Козубовський Р., Тополянський С.,

м.Ужгород

Розбудова громадянського суспільства, ті зміни, які відбуваються у всіх сферах життя, визначають потребу у вихованні нового покоління свідомих громадян, патріотів України з високим рівнем правової культури, яка є важливою складовою загальної культури особистості.

Різні аспекти правової культури та її формування вивчалися вітчизняними юристами, психологами, педагогами (П.Білий, В.Безбородий, Д.Бойко, І.Грязнов, І.Зеленко, І.Осика, М.Подберезський, Р.Сербин, А.Скурятівський, М.Фіцула та ін.). Проте далеко не всі питання висвітлені вченими в достатній мірі. Зокрема, це стосується особливостей формування правової культури майбутніх фахівців в процесі професійної підготовки у вищих навчальних закладах у сучасних умовах поступового переходу від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства. Тому в даній статті зупинимось на аналізі деяких з цих особливостей.

Перш за все, підкреслимо, що правова культура – надзвичайно складне психологічне явище. Російський учений А.Нікітін [2], на нашу думку, досить вдало образно порівнює правову культуру з будинком.

У цьому «будинку» є три поверхи. На першому поверсі розміщені правові знання; другий поверх – це ставлення до права; третій – поведінка і діяльність у ситуаціях, які мають правовий зміст. Будь-який будинок повинен опиратися на «фундамент». «Фундаментом» правової культури індивіда виступають його ідейно-політичні і моральні погляди, переконання, які одночасно є елементами політичної і моральної культури.

Від того, наскільки міцно закладено фундамент, в значній мірі залежить: якість правових знань і уміння ними користуватися, ставлення до закону; готовність виконувати правові норми, активно сприяти укріпленню законності і правопорядку. Правова культура людини унікальна. Це проявляється в тому, що всі її складові дуже тісно взаємозв'язані, причому у кожного цей зв'язок своєрідний, неповторний. Про правову культуру індивіда мова може йти тільки в тому випадку, якщо всі складові (знання – ставлення – поведінка) існують в наявності.

Правова культура – це єдність глибоких і різносторонніх правових знань і умінь, поваги до закону, активної правоохоронної діяльності, в якій реалізуються знання з права і повага до нього.

Правова культура – це інтегрована якість особистості і водночас професійно спрямована компетенція, яка має складну різнорівневу структуру, ґрунтується на правовому мисленні як передумові формування правосвідомості. Зазначена якість є відносно самостійним утворенням, що складається в результаті взаємодії різних специфічних соціальних і психічних регуляторів. Правова культура характеризується знаннями категорій права, своїх прав і обов'язків, умінням їх активно відстоювати й захищати, чітким усвідомленням свого місця в державній структурі розумінням взаємної відповідальності особистості та держави, здатністю використовувати наявні юридичні механізми для захисту власних прав та інтересів, а також прав інших.

Відзначимо, що правова культура особистості формується в процесі правової соціалізації. На нашу думку,

правову соціалізацію можна розглядати як процес правового розвитку людини, в результаті якого відбувається активне засвоєння нею соціальних і правових цінностей, на основі яких формується усвідомлена система соціально-правових і психологічно-правових установок, які визначають поведінку індивіда в даному соціальному і правовому просторі. Правова соціалізація – це процес, який включає в себе засвоєння індивідом соціально-правового досвіду через соціальне середовище, активне відтворення ним соціально-правових зв'язків і відносин в процесі його діяльності.

Виходячи з визначення правової соціалізації, згідно з яким суб'єкт засвоює право і його елементи таким чином, щоб вони мали зміст для нього самого і увійшли в його власну систему уявлень про світ, ми поділяємо думку В.Кудрявцева [1] про наявність двох аспектів цього засвоєння. В першому випадку відбувається так звана «правова аккультурація суб'єкта», в процесі якої індивід набуває загальних знань в сфері правової культури, домінуючої в його суспільстві. Саме засвоєння цих загальних знань, існування загальних соціальних уявлень про закони та інститути, відносини між державою і громадянином, їх формування в ході національної історії, знання найбільш загальних цінностей, прийнятих в даному суспільстві, дозволяє всім членам цього суспільства розуміти один одного. В другому випадку, який існує ніби паралельно з першим, виникає явище «аккультурації суб'єктом права» різних об'єктів, які належать загальній правовій культурі. Суб'єкт надає їм специфічного змісту, який є значимим в культурі його найближчого соціального середовища. Індивід інтерпретує об'єкти права в світлі системи норм і значень, засвоєного культурного контексту. Ця система дозволяє йому зрозуміти і інтегрувати свій власний досвід.

Засвоєння права відбувається спочатку засобами інформаційного впливу права. Щоденне засвоєння категорій права, понять і дій, яким ці поняття відповідають, здійснюється в процесі навчання, набуття знань уміння діяти відповідно у відповідних ситуаціях. Це засвоєння відбувається, перш за все, в конкретній сім'ї, яка належить до певного соціального середовища, і система цінностей і норм поведінки в сім'ї відповідає даному соціальному середовищу. Отже, сім'я передає індивіду систему своїх власних норм щоденного життя, які мають правовий відтінок (бути зобов'язаним щось робити, бути відповідальним, мати право на щось та ін.). Сім'я також передає дитині свої власні знання, своє розуміння доступних їй правових понять і пропонує свої власні оціночні судження про них.

Правові цінності, традиції, зразки поведінки та інші елементи правової культури засвоюються індивідом безперервно, починаючи з раннього дитинства. При цьому слід враховувати, що, сприймаючи одні ідеї і навички, індивід може поступитися іншими орієнтирами, вибрати для себе нові норми і способи поведінки, новий характер взаємозв'язків з соціальним середовищем.

Первинна правова соціалізація характеризується найбільш раннім сприйняттям індивідом правових категорій і цінностей, які постійно формують у нього індивідуально-вибіркове ставлення до явищ правового життя. В цілому особливості ранньої правової соціалізації індивіда поляга-

ють в тому, що дитині доводиться адаптуватися до правової системи, соціальних норм, формувати свою власну правову культуру, по суті, не розуміючи ще повністю змісту і призначення цих норм. Тому, щоб виключити в майбутньому формування аномальних, антисоціальних форм поведінки, слід дотримуватись певної послідовності в застосуванні механізмів передачі дитині соціально-правового досвіду і норм. Зокрема, для збереження природного характеру включення дитини в правову дійсність, перевагу слід надавати таким формам передачі досвіду і знань, в яких правова інформація поєднується з авторитетом батьків, позитивними прикладами поведінки старших, не включає жорстких ідеологізованих зразків і понять. Тільки на цій основі усвідомлення дитиною правових норм буде підкріплене імперативними судженнями і оцінками, а пізніше аксіологічними нормами і уявленнями, які трансформуються в певні правові цінності, ідеали і принципи.

Вторинна правова соціалізація відбувається в індивіда, коли він уже засвоїв основні прийоми і способи переробки інформації і здійснення своїх соціально-правових ролей, здатен протистояти негативним впливам і готовий до індивідуального перегляду ідеологічних позицій, переоцінки норм і цінностей. Таким чином, головну роль тут відіграє інституціоналізація ціннісно-правових сприйняття і опосередкування їх в правовій свідомості індивіда, що характеризує вплив самого індивіда на відбір і засвоєння знань, норм і способів взаємозв'язків з навколишнім соціально-правовим середовищем. Вторинна соціалізація передбачає безперервну самокорекцію індивідом своїх ціннісно-правових уявлень, домінуючих способів правової поведінки і формування певного рівня правової культури.

Отже, комплекс правових знань, умінь і навичок індивіда залежить, перш за все, від його суб'єктивного стану, правових установок, а також соціального середовища: сім'ї, політичних і правових інститутів, системи освіти, засобів масової інформації. Взаємодія і вплив всіх цих змінних і

визначає особливості правової соціалізації індивіда, впливає на формування правової культури.

Сьогодні, в період інформатизації суспільства, на нашу думку, важливим у формуванні правової культури майбутніх фахівців є вивчення курсу «Правова інформатика». Це – порівняно нова галузь науки, яка останнім часом досить інтенсивно розвивається і має велике майбутнє.

В Ужгородському національному університеті був розроблений такий курс і впроваджений у підготовку майбутніх фахівців соціальної роботи, оскільки практика засвідчує, що для ефективної професійної діяльності вони повинні володіти основами правової інформатики. Цей курс присвячений вивченню комп'ютерних інформаційно-пошукових правових систем («Ліга», «Інфодиск», «Юрист плюс», «НАУ» та інших). Вважаємо, що уміння користуватися даними системами характеризує в значній мірі рівень професійно-правової культури фахівця.

Мета курсу полягає в тому, щоб дати студентам знання про методику та реалізацію завдань на ПК, аналіз і використання прикладних програм за фахом, методи організації правових знань на ПК, методичні принципи використання автоматизованих систем управління в інформаційному забезпеченні юридичної діяльності, навчити майбутніх фахівців соціальної роботи на практиці застосовувати методи інформатики у правоохоронній діяльності. Курс охоплює такі теми: Вступ до правової інформатики. Загальний огляд інформаційно-пошукових правових систем. Характеристика інтерфейсу інформаційно-пошукової правової системи (на основі системи Ліга:Закон). Види пошуку в правовій системі. Налаштування правової системи. Робота з документами. Інформаційно-пошукові правові ресурси Інтернету. Додатковим завданням курсу є демонстрація можливостей інформаційних технологій у правових дослідженнях.

Результати апробації курсу засвідчили зростання професійно-правової компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи і підвищення рівня їх правової культури.

Література та джерела

1. Кудрявцев В.Н., Казимирчук В.В. Современная социология права/ В.Н.Кудрявцев, В.В.Казимирчук. – М.: Прогресс, 1995. – 189с
2. Никитин А.Ф. Что такое правовая культура?/ А.Ф.Никитин. – М.: Просвещение, 1988. – 112с

Автори статті розглядають питання формування правової культури фахівців в процесі професійної підготовки.

The authors of the article have considered the issues of legal culture formation in the process of their professional training.

ТУРИЗМ І КРАЄЗНАВСТВО ЯК ЗАСІБ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ

Косило М.,

м.Івано-Франківськ

Утвердження суверенності України викликало спалах неабиякого інтересу до проблем вітчизняної історії, витоків національної культури, непересічних досягнень минулого. Знання історичних і культурних надбань потрібне не тільки для відродження державності та піднесення національної гідності, а й для використання найкращих традицій минулого в практиці сьогодення.

Значна роль у вивченні, відновленні та поширенні історичних і культурних традицій наших предків відведена туризму та краєзнавству, особливо учнівським. Індивідуально-особистісні запити учнів у поєднанні з вимогами сучасного розвитку суспільства диктують нагальну необхідність оновлення змісту, форм і методів навчально-виховної роботи.

За останні десять років прийнято чимало нормативно-правових актів, які регламентують та сприяють розвитку дитячих туризму і краєзнавства: Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.), Закони України «Про освіту», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», «Про туризм» та «Про позашкільну освіту». Закон України «Про туризм» визначив загальні правові, організаційні, виховні та соціально-економічні засади реалізації державної політики України в галузі туризму. Держава проголошує туризм одним із пріоритетних напрямів розвитку національної культури та економіки і створює сприятливі умови для туристичної діяльності, запровадження пільгових умов для організації туристичної та екскурсійної роботи серед дітей, підлітків, молоді, інвалідів і малозабезпечених верств населення [1].

Одним із основних напрямів позашкільної освіти є туристсько-краєзнавчий, який «спрямовується на залучення

вихованців, учнів і слухачів до активної діяльності з вивчення історії рідного краю та довкілля, світової цивілізації, географічних, етнографічних, історичних об'єктів і явищ соціального життя, оволодіння практичними вміннями та навичками з туризму і краєзнавства». Активізації туристсько-краєзнавчої роботи значно сприяє прийняття Закону України «Про позашкільну освіту», яка визнана складовою системи безперервної освіти і спрямована на розвиток здібностей та обдарувань вихованців, задоволення їх інтересів, духовних запитів і потреб у професійному визначенні [2].

Туристсько-краєзнавчу роботу з першопочатків її становлення розглядали як важливий чинник пізнання сучасного і минулого народу. Водночас вона виступає ефективним засобом формування почуттів патріотизму, національної гідності й самоповаги, загальнолюдських ідеалів, бажання бути корисним для суспільства, виховання бережливого ставлення до природи, любові до рідної мови й історії тощо. На цій основі туристично-краєзнавчу діяльність можна розглядати як об'єктивну потребу суспільства, пов'язану з актуальними проблемами соціально-економічного будівництва, культурно-духовного відродження українського народу, навчально-виховним процесом, підготовкою підрастаючого покоління до суспільно корисної та трудової діяльності. Упродовж десятиліть еволюції туристично-краєзнавчої роботи та теоретичного обґрунтування її суті в науковій літературі сформувалося неоднозначне трактування понять «туризм» і «краєзнавство».

Нині існує близько 100 визначень туризму. При цьому незмінним залишається його первісне значення: подорожі, прогулянки у вільний час, пов'язані з виїздом за межі постійного проживання. Разом із тим законодавчі й нормативні акти з

проблем туризму в Україні, довідково-інформаційні джерела, наукові дослідження розкривають не тільки «відпочинково-оздоровчий», але й пізнавальний та виховний аспекти. Так, Закон України «Про туризм» трактує туризм як «тимчасовий виїзд людини з місця постійного проживання в оздоровчих, пізнавальних або професійно-ділових цілях без заняття оплачуваною діяльністю» [1], а в «Енциклопедії українознавства» воно віддзеркалює діяльнісний характер: «...туризм - вид активного відпочинку у формі вимаршів (мандрівництво) або виїзд поза місце постійного перебування, поєднаних з розвагами, пізнанням природного оточення рідного краю чи інших країн, їхніх архітектурних і мистецьких пам'яток, участю в різних улаштуваннях релігійного, культурного, спортивного чи іншого характеру...» [3, с.567].

Значно розширюється пізнавальний аспект визначення «туризм дитячий». Зокрема, «Педагогический энциклопедический словарь» розглядає його як засіб розширення і поглиблення знань школярів із географії, природознавства, історії та інших наук; як чинник зміцнення здоров'я і фізичного розвитку дітей, формування в них патріотизму, почуття дружби й товарищескості, прилучення школярів до суспільно корисної праці (6). Дещо звуженим є визначення туризму в найновішому і водночас першому «Українському словнику» (Гончаренко С.У., 1997 р.): «Туризм дитячий... - подорожі у вільний час, пов'язані з виїздом за межі постійного проживання; один з видів активного відпочинку, який поєднує загартовування з вивченням рідного краю та інших країн» [8, с.179].

На світоглядну спрямованість туризму вказує визначення цього поняття, подане С. Карпенчук у навчальному посібнику «Теорія і методика виховання» (1997 р.): «...це організовані короточасні або тривалі подорожі, що здійснюються з метою ознайомлення з рідним краєм, історичними і культурними пам'ятками, природним багатством, а також з метою розширення кругозору учасників походу...» [4, с. 148].

У системі навчально-виховної роботи зі школярами туризм - це вид пізнавально-культурної діяльності, який здійснюється з метою вивчення рідного краю, формування любові до його природи, довілля. Отже, вже у самому означенні закладені його зміст і важлива роль у формуванні особистості.

Краєзнавство розглядається в «Енциклопедії українознавства» як «сукупність інформації про якусь країну з погляду географії, історії, етнографії, народного господарства тощо» [3]. Український педагогічний словник визначає шкільне краєзнавство як освітньо-виховну діяльність, «яка полягає у всебічному вивченні на уроках і в позакласній роботі частини країни (області, району, міста тощо)» [8]. Деякі сучасні вчені звертають більшу увагу на інформаційний бік краєзнавства, його пізнавальний аспект, інші - на виховний потенціал.

Суть краєзнавчо-туристичної роботи в школі, її функції та завдання в сучасних умовах знайшли висвітлення у навчальному посібнику М.Костриці і В.Обозного «Шкільна краєзнавчо-туристична робота» (1995 р.), де автори серед головних виділяють навчально-освітню функцію та формування практичних умінь і навичок, а стосовно завдань, то першорядним серед них вони вважають: «...допомогти школі у навчанні та вихованні учнів, відродити духовність, моральність, національну самосвідомість людини, сформувати у неї риси високої громадянськості» [5, с.35], що важливо і для нашого розуміння суті проблеми.

Педагогічні колективи навчальних закладів області значну увагу приділяють відродженню «білих плям» у національно-визвольному русі 20-40-х років ХХ ст. Свідченням цього є активна пошукова робота в царині повернення імен активних діячів ОУН-УПА, догляд у населених пунктах за могилами учасників національно-визвольних змагань, відкриття музейних кімнат у школах, відродження дитячих і молодіжних об'єднань національної виховної орієнтації тощо. Положення про учнівські краєзнавчі акції, проголошені в незалежній Україні, розкривають не тільки напрями змісту, а й форми роботи, які характеризуються надзвичайною різноманітністю. На думку сучасних учених (В.Обозного, М.Костриці, Т.Істоміна та ін.), їх умовно можна поділити на дві групи: стаціонарні та туристичні, враховуючи, що краєзнавство і туризм взаємопов'язані і взаємообумовлені процеси.

Найбільш простою і доступною формою залишається прогулянка на природі, яку організовують у вільний від занять час. Вона є засобом відпочинку і разом з тим виконує освітньо-виховні функції екскурсій: навчальної, передбаченої програмами з різних дисциплін, та позанавчальної. Навчальні мають на меті практично закріпити теоретичний матеріал шкільної програми, а позапрограмані носять дослідницький характер, їхня мета - вивчити свій населений пункт, мікрорайон, місто, область, господарські й культурні центри, історичне минуле та перспективи на майбутнє, познайомитися з людьми, їхніми справами, виконанням народногосподарських планів тощо. За змістом вони поділяються на оглядові (багатопланові) й тематичні.

Серед традиційних форм є походи: групові піші перехо-

ди або пересування за допомогою транспортних засобів у поєднанні з маршрутами, педагогічна цінність в процесі їхнього проведення - ознайомлення учнів з багатогранним життям, історією та культурою рідного краю. Водночас якнайкраще розкриваються всі грані характеру учнів, їхні інтереси, ставлення до праці та ін. Це дає змогу вносити корективи в процес формування національної самосвідомості кожного учня і колективу загалом.

Вища форма краєзнавчої діяльності - експедиція, під час якої переважає дослідницька робота, здійснювана за допомогою спеціальних методів: інформаційного, пошукового, дослідницького, проблемного, взаємного збагачення, суспільно корисного (перетворювально-комунікативного). На думку І.Пруса, інформаційний метод полягає в спеціально організованій учителем передачі вихованцям краєзнавчої інформації [7, с.7]. На уроках його реалізують через використання певної суми знань про свій край під час викладу навчальної теми. У позакласній роботі широко застосовують діяльність краєзнавчих лекторіїв: зустрічі з видатними земляками, бесіди біля мапи України, ефективність яких залежить від умінь педагога здійснювати емоційний вплив на учнів, аргументувати ідеї, думки, образність його мови, логічності викладу.

Закономірно, що вибір форм та методів зумовлений конкретними завданнями та змістом краєзнавчої роботи, віковими й індивідуальними особливостями учнів, можливостями кожної школи. Такий підхід впливає на формування особистості учня, враховує його вікові особливості.

Організаційно-методична, навчально-виховна робота Івано-Франківського обласного державного центру туризму і краєзнавства учнівської молоді (1953 р. - час утворення) спрямована на створення умов для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку дітей у вільний від навчання час, задоволення їхніх потреб шляхом залучення до дослідницької туристсько-краєзнавчої діяльності, надання додаткової освіти з гуманітарного, природничого й спортивно-оздоровчого напрямів.

Упродовж 5-ти десятиріч педагогічний колектив центру прилучає своїх вихованців до благодійної і потрібної справи - мандрівництва й краєзнавства; склалася певна система роботи, яка охоплює дітей віком від 6 до 18 років; створена певна матеріальна база; працює 10 структурних підрозділів центру (філії, турбази, спортивно-оздоровчий туристський центр міжнародного співробітництва дітей та юнацтва) й одна станція юних туристів. У ланцюгу безперервного виховного процесу (дитячий садок - школа - позашкільна установа) центр туризму утвердив себе як повноцінна ланка й надає дітям широкі можливості для інтелектуального, фізичного розвитку та морального загартовування через участь у гуртках, походах, експедиціях, екскурсіях, зльотах, змаганнях, перебуванні на дитячих турбазах. За даними державної статистики в 2008 році організовано:

- масових заходів - 8, у них учнів - 1512;
- походів - 699, учасників - 12035;
- гуртків - 314, у них учнів - 7174;
- пошукових загонів - 5832, учасників - 57948;
- здійснено на турбазах - 4632.

Головною формою навчально-виховної діяльності в позашкільній установі є гурткова робота. У 2009/2010 н.р. під егідою центру в усіх містах і районах області працює 128 гуртків. Майже 2,7 тис. учнів розширюють свої знання з історичного, географічного, літературного краєзнавства, фольклору, етнографії, різних видів туризму. Для програмно-методичного забезпечення навчальної роботи використовуються посібники, рекомендовані Міністерством освіти і науки України, у поєднанні з авторськими програмами працівників, де враховано різномірне підготування учнів. Розроблено й рекомендовано для всіх установ освіти області «Орієнтовну тематику діяльності краєзнавчо-мандрівничого напрямку для учнівських молодіжних організацій, об'єднань, товариств». Таким чином, вибудована схема навчальної підготовки, поглиблення знань дітей у гуртках і об'єднаннях центру, отримання учнями додаткової освіти від початкових до випускного класів.

З кінця 1980-х років облдержцентр проводить обласну експедицію «Люби і знай свій рідний край». Понад 45 тис. школярів беруть участь у виконанні завдань чотирьох напрямів експедиції «Роде наш красний, роде наш прекрасний», «Мій край - моя історія жива», «Туризм», «Природа та екологія». Підсумком участі пошукових загонів є проведення оздоровчо-краєзнавчого збору на дитячій турбазі «Говерла» у Ворохті.

Краєзнавство знайомить дітей із минулими та сучасними історичними подіями, які відбувалися в їхньому селі чи місті, власним родоводом, історією назв вулиць, гаїв, річок тощо, певними етнографічними предметами, атрибутами, історією їх призначення та способами застосування у побуті. Все це спонукає до пошукової діяльності, сприяє бережливому ставленню до історичних пам'яток матеріальної культури, природи, становить фундамент для формування патріотичних

почуттів.

Матеріали, зібрані учнями в процесі руху «Моя земля - земля моїх батьків», стають основою створення в школах області музеїв, кімнат, світлиць. За останні роки внаслідок пробудження національної свідомості нашого народу серед молоді зріс інтерес до поглибленого вивчення забутих і раніше замовчуваних сторінок історії краю, народних звичаїв і обрядів. У кожній школі області створено й працюють кімнати, світлиці народознавства, а в 45-х - відкриті музеї краєзнавчого профілю. Доповнюють та розширюють можливості пошукової діяльності всеукраїнські туристично-краєзнавчі експедиції «Краса і біль України», «Сто чудес України», історико-краєзнавча акція «Пам'ять», учасниками яких є близько 60 тис. школярів нашої області.

Тільки за останні 5 років представники області були переможцями змагань зі спортивного орієнтування серед команд позашкільних закладів, призерами першості України з техніки лижного туризму та Всеукраїнського зльоту юних туристів-краєзнавців. Зокрема, роботу пошукових загонів гуртка «Юний геолог» (м.Калуш), гуртківців центру з Косівської школи №1, Галицької №1, Джурівської Снятинського р-ну неодноразово відзначали Грамотами Міністерства освіти і науки України та Українського державного центру туризму і краєзнавства учнівської молоді як переможців Всеукраїнських туристсько-краєзнавчих експедицій «Краса і біль України» та «Сто чудес України».

Всеукраїнські та обласні туристично-краєзнавчі експедиції сприяють розвитку національної школи, вихованню в учнів національної свідомості, їхньому духовному збагаченню, усвідомленню особистості причетності до свого роду, народу, етнічної групи, розумінню школярами життя народу в усіх його проявах. Саме це є основою виховання любові до батьківського роду, рідної оселі, материнської мови і пісні.

Закономірним логічним продовженням і своєрідним підсумком навчально-виховної роботи гуртків, дослідницько-пошукової діяльності загонів, об'єднань, походів, експедицій учнівської молоді стає проведення шкільних, міських, районних та обласного зльотів юних туристів-краєзнавців, конференцій найкращих пошуковців, змагань і т.п. У 2009 році відбулися зльоти юних туристів у Верховинському, Городенківському, Коломийському, Косівському, Надвірнянському, Рогатинському, Рожнятівському, Тисменицькому, Тлумачському районах, місті Коломиї, в яких взяли участь майже 3,5 тис. школярів; проведені 43-й обласний зліт-змагання юних туристів-краєзнавців, 25-й обласний зліт юних геологів, 21-ша краєзнавча конференція. Шостий рік працює обласний оздоровчо-краєзнавчий туристичний табір для найкращих

дослідників краю, в якому перебувало понад 2 тис. школярів. Усе це свідчить про конкретно-системний підхід до організаційно-методичної побудови туристсько-краєзнавчої роботи в області та використання її як засобу національно-патріотичного виховання молоді.

Важливе значення має кадрове забезпечення, реалізації поставлених завдань позашкільного навчання й виховання, його туристично-краєзнавчого напрямку. За останні 5 років спільно з обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти проведено 75 курсів і семінарів з питань туристсько-краєзнавчої роботи, якими охоплено 1750 педагогів.

Система позашкільного навчання і виховання як рівноправна інституція у загальній системі безперервної освіти покликана забезпечити кожній дитині можливість у вільний час всебічно розвинути свої здібності, цілеспрямовано й повноцінно організувати формування нової людини. До позашкільної роботи, хоча і не однаковою мірою, активно залучені педагоги (учителі народознавства, інших гуманітарних дисциплін, класні керівники, шкільні психологи, вчителі ПВП, керівники гуртків українознавчого спрямування тощо), представники громадських організацій та об'єднань (Союз українців, «Просвіта» тощо), лідери дитячих і молодіжних організацій «Соколята», «Пласт», учнівський актив, батьки.

Майбутнє кожної держави - це її підрастаюче покоління. Діти й підлітки становлять 21,5%, від загальної кількості населення України. Виходячи з цього, постає потреба вироблення системного підходу до проведення молодіжної політики, сприяння духовному й фізичному розвитку підрастаючого покоління, виховання у нього почуття громадянської свідомості та патріотизму.

Практика свідчить, що наше суспільство і школа ще не зуміли повною мірою скористатися всіма можливостями позашкільних закладів освіти. Звідси випливають і спільні біди: залишковий принцип матеріально-фінансового забезпечення, зменшення кількості дітей-вихованців, низький рівень заробітної плати. Матеріальну базу, що перебуває під юрисдикцією різних міністерств і відомств, не використовують у повному обсязі, а цільові кошти зі спеціалізованих джерел фінансування, які виділяються з державного бюджету для відпочинку та оздоровлення дітей і молоді, не завжди використовують за призначенням. Ринкові відносини витіснили екскурсійні програми для школярів та студентів.

Таким чином, форми учнівської туристсько-краєзнавчої роботи сприяють активізації мислення, творчого пошуку рішень нестандартних ситуацій, розвивають творчі здібності, виховують любов до рідного краю, природи, історико-культурної спадщини, дають можливість всебічно розвивати особистості підлітка, виховувати свідомого громадянина.

Література і джерела

1. Закон України «Про туризм».
2. Закон України «Про позашкільну освіту».
3. Енциклопедія українознавства / за ред. В.Кубійовича. - Львів, 1994. - 1287с
4. Карпенчук Е. Теорія і методика виховання. - К., 1997. - 304с
5. Костиця М., Обозний В. Шкільна краєзнавчо-туристична робота. - К., 1995. - 132с
6. Педагогический энциклопедический словарь. - М., 2003. - 528с
7. Прус І. Краєзнавство як засіб виховання радянського патріотизму. - К., 1983. - 18с
8. Український педагогічний словник / під ред. С. Гончаренка. - К., 1997. - 374с

В статье рассматриваются актуальные вопросы деятельности разнообразных туристическо-краеведческих объединений, которые через экскурсии, слеты, походы и другие формы работы формируют национально-патриотическое сознание и высокую духовность гражданина Украины.

The author of the article has considered the topical issues of activity of various tourist-land lore associations, which through excursions gatherings, hikes and other forms of work form national-patriotic consciousness and high spirituality of a citizen of Ukraine.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОБДАРОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ І ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЇЇ СХИЛЬНОСТІ ДО ЗАНЯТТЯ ФІЗИКОЮ І ТЕХНІКОЮ

Кремінський Б.,
м.Київ

Вивчення поняття обдарованості, розпочавшись на межі XIX та XX століть, було і залишається зараз тісно пов'язаним з дослідженням поняття інтелекту і відповідних інтелектуальних функцій. Загальна та диференціальна психологія практично одночасно і незалежно почали свої дослідження, причому загальна психологія обрала шлях розробки психології мислення, а прикладна (диференціальна) психологія поставила за мету визначення та вивчення відмінностей (у тому числі індивідуальних) здійснення інтелектуальних функцій.

Одним з перших почав досліджувати індивідуальні

особливості дітей, а відтак, їх індивідуальні відмінності та зробив спробу осмислити з цієї точки зору поняття обдарованості Ернст Мейман [15], [14]. Проте у своїх роботах Мейман досить детально та різнобічно описуючи та аналізуючи феномен обдарованості, прагнучи до побудови наукової теорії обдарованості, уникав чітких означень, очевидно усвідомлюючи передчасність поспішних висновків та узагальнень. Він обмежувався певною попередньою систематизацією типів і видів обдарованості та їх характеристикою переважно на описовому рівні. Водночас Мейман

висловлював незгоду та критикував існуючі на той час спроби некоректно тлумачити поняття обдарованості. Зокрема критиці піддавалася точка зору Еббінгауза, який розглядав обдарованість лише як здатність до комбінування нових знань на основі відомих уявлень. Мейман наполягав, що окрім синтетичного (комбінаторного) аспекту розумових здібностей невід'ємною складовою обдарованості є аналітичний аспект, тобто здатність до «розчленування» наявних знань, їх критичного осмислення, а відтак – творення нових [15, с.75, с.186-187].

Одним з перших учених, хто, зібравши велетенський фактичний матеріал та узагальнивши його, зробив спробу з наукової точки зору означити поняття обдарованості, був видатний німецький психолог Вільям Штерн. Розглядаючи акти і зміст мислення як окремі процеси свідомості, які відповідно відбуваються у певні моменти, Штерн, досліджуючи обдарованість, прагнув зосередити увагу на налаштованості, схильності, стійкій спрямованості та здатності до виконання актів мислення як тривалому стані. Відповідно інтелектуальні акти і зміст, які вивчає психологія мислення, досліджуючи обдарованість, Штерн розглядав як форми вияву інтелектуальної діяльності. За В.Штерном «обдарованість – це загальна здатність індивіда свідомо налаштовувати своє мислення на нові вимоги; це загальна здатність психологічного пристосування до нових задач та умов життя» [24]. Наведене означення на певному етапі знайшло наукове визнання та отримало подальший розвиток, зокрема у працях Клапареда. Водночас Торндіке критикував означення Штерна за використання поняття новизни, яке є суб'єктивним для кожної людини, а Спірмен вбачав у необхідності пристосовуватися відірваність від внутрішньої природи обдарованості. Звичайно з сучасної точки зору означення обдарованості, запропоноване Штерном, є застарілим, неточним і неповним, але воно є цікавим з точки зору розуміння процесу формування змісту поняття обдарованості. Адже кожна наука на початку свого розвитку проходить етап накопичення і систематизації фактів, які згодом осмислюються, узагальнюються і лише потім з'являється можливість означення наукових понять.

Термін «обдарованість» у нас використовується як відповідник німецькому «Intelligenz», французькому «Intelligence», англійському «Intelligence», що на початковому етапі формування понятійного апарату, пов'язаного з вивченням обдарованості перекладалося як інтелігентність. Наприклад, Мейман у 1910 році писав: «Замість слова «обдарованість» у цьому розумінні використовується, хоч і не досить правильно, слово «інтелігентність». Оскільки, однак, це позначення вже набуло права громадянства у теорії обдарованості, то і я буду в подальшому говорити про інтелігентність, розуміючи під цим найвищу ступінь обдарованості» [15, с.37]. А робота Меймана, присвячена деяким аспектам обдарованості, видрукована у 1917 році, мала назву «Інтелігентність і воля» [14]. Причому, говорячи про «Intelligenz», дослідники мали на увазі здатність до мислення, судження, засвоєння та набуття знань, тобто до інтелектуальної діяльності. Вітчизняне ж розуміння інтелігентності пов'язане, перш за все, з рівнем освіченості, спрямованістю морально-психологічних орієнтирів, духовними цінностями і фактично є вищою формою духовного розвитку особистості.

Сам Штерн, шукаючи відповідник романському терміну «Intelligenz», заміною його словосполученням «загальна розумова обдарованість» («allgemeine geistige Begabung»), що, з одного боку, досить точно відображало зміст, вкладений у поняття, а з іншого боку, мимоволі акцентувало увагу на тому, що перші дослідники обдарованості Штерн, Мейман, Клапаред та інші розглядали лише інтелектуальний аспект обдарованості, не приділяючи належної уваги іншим проявам задатків здібностей та схильностям особистості. Зокрема Мейман писав: «...говорячи про обдарованість, ми вказуємо на здібності, що належать до інтелектуальної сфери духовного життя; навпаки, прийнятому застосуванню слів не відповідають висловлювання про волю або емоційну, і якщо ми іноді зустрічаємо такі висловлювання, то вони бувають застосовані у переносному значенні» [15, с. 37-38]. Такий односторонній підхід – «інтелектуалізм» перших дослідників обдарованості критикував зокрема Б.М.Теплов [23, с.26].

На сучасному етапі психологічна наука широко використовує терміни «задатки», «здібності», «схильності», але у свій час, говорячи про обдарованість, Штерн використовував поняття «схильності» («disposition») («предрасположенность») у значенні, що надавало поняттям «здібності» та «обдарованість» дещо фаталістичний відтінок, принаймні таку точку зору висловлює Б.М.Теплов, зауважуючи, що існує істотна різниця між обдарованістю як необхідною умовою, що робить людину здатною успішно виконувати певні види діяльності, і обдарованістю як тягарем, який зумовлює (визначає) виконання людиною певних видів діяльності [23, с.20]. З сучасної точки зору обдарованість –

це індивідуальна потенціальна своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності. Природні задатки є необхідними для розвитку обдарованості, але їх наявність не є достатньою умовою успішності і відповідно самі по собі задатки не визначають обдарованість. Розрізняють загальну обдарованість, притаманну особистостям, що виявляють здібності до різних галузей діяльності, та спеціальну обдарованість, наприклад, технічну, наукову, зокрема математичну, а також музичну, поетичну, художню тощо. Високий ступінь спеціальної обдарованості називають талантом [9]. Обдарованість є лише одним із чинників, що визначає вибір людиною виду діяльності. Також обдарованість є одним із сприятливих чинників, але не запорукою успішного виконання відповідної діяльності. Фактично мова йде про те, що схильності людини можуть сприяти розвитку її обдарованості, але обдарованість сама по собі не може однозначно визначати сферу, вид або успішність діяльності людини.

Говорячи, що людина має схильність, ми маємо на увазі наявність стійкого суб'єктивного інтересу індивіда до певної галузі знань, потребу займатися певним видом діяльності, що істотно стимулює розвиток відповідних здібностей особистості. У цьому розумінні схильність розглядається як передумова розвитку здібностей, як «вибіркова спрямованість індивіда на певну діяльність, що спонукає нею займатися» [10].

Водночас жодним чином не можна стверджувати, що наявність схильностей є запорукою розвитку здібностей до високого рівня, тобто схильності особистості безумовно сприяють реалізації її природного потенціалу, але за умови відсутності задатків, які свідчать досвід відповідних досліджень, результати практичної діяльності індивіда виявляються посередніми.

У психологічній науковій літературі схильності розглядаються як потреба індивіда у зайнятті певним видом діяльності, відповідна спрямованість його інтересів та захопленість [22], [19], [16, с.3-14] та інші. Зокрема, В.М.Мясіщев зазначав, що «схильність є емоційно-вольовим ставленням до діяльності» [16, с.7] і визначав схильність, як «вибіркову позитивне ставлення до діяльності» [16, с.8] і характеризував схильність тим, що у процесі відповідної діяльності виявляється так би мовити «ненаситність» і знижена втомлюваність [16, с.12]. Здібність, як потенціал, що проявляється і зростає у процесі діяльності, втілюється у високих досягненнях, великій швидкості, легкості виконання, вагомості результатів, глибині висновків, а схильність – це ставлення особистості до діяльності, пов'язаної з певним змістом. Причиною зв'язку здібностей і схильностей, «очевидно є той глибокий органічний зв'язок, що пояснює потреби, емоції, відчуття і осмислену діяльність. ...Біологічна і соціальна природа потреб така, що вони пов'язані з позитивною емоцією» [16, с.9]. Водночас слід зважено підходити до розгляду позитивних емоцій, оскільки наявні здібності, легкість досягнення результату у купі з недовантаженістю відповідно до можливості, недостатньо вимогливістю та некритичністю формують, з одного боку, марнославство і зарозумілість, а з іншого – не сприяють формуванню сильного характеру, здатності до боротьби за досягнення результату [16, с.11]. Виявлення схильностей людини та їх подальше урахування важливе з точки зору найбільш повної гармонізації природних передумов здібностей людини (задатків), інтересів, захопленості особистості (схильностей) та суспільних потреб. У цьому сенсі важливим є дослідження пізнавальних потреб молодих людей і відповідне врахування їх інтересів з метою створення сприятливих умов для розвитку їх здібностей шляхом виконання діяльності, до якої вони схильні.

Розробка зазначеної проблеми у віковому та індивідуально-психологічному аспектах здійснювалася групою науковців під керівництвом Н.С.Лейтеса [12], [11], [17], [25], [26] та інші. У роботах, присвячених цій темі, вчені досліджували «вікову специфіку активності, а також саморегуляцію активності, що виступають обирально стосовно діяльності» [11, с.230]. З цієї точки зору за умови саморегуляції індивідуально вираженої активності особистості схильності і здібності, як психологічні особливості індивіда, можуть співпадати, оскільки співпадають (узгоджуються) психологічні передумови їх розвитку. Зауважимо, що поняття індивідуального рівня активації, як властивості нервової системи, – активованість – було введено у процес диференціально-психологічних досліджень Е.О.Голубевою [4], [3]. Активованість розглядається як безумовно-рефлекторний баланс процесів збудження і гальмування, що характеризує стійкі індивідуальні відмінності. Установлено, що від індивідуального рівня активації істотно залежать якісні особливості загальної розумової, а також рухової активності. Водночас високий рівень мозкової активації є не обов'язковим (хоча й важливим) фактором успішної діяльності. Особистостям з високим рівнем

мозкової активації притаманна безпосередня активність, швидка реакція на подію, вони більш успішно виконують завдання, що потребують швидкого темпу, напруженості тощо. Для осіб з низьким рівнем активації характерна більш опосередкована активність, що сприяє методичності діяльності, організованості, систематичності і пояснюється більшою вираженістю гальмівних процесів, що виступає сприятливою нервовою передумовою психічної саморегуляції (рівноваженості) [6], [13].

Зрозуміло, що від ступеня активності, як стійкої типологічної властивості нервової системи можуть залежати не лише рівень та своєрідність активності індивіда у різноманітних умовах життя, але й надання ним переваги певному виду діяльності, тяжіння до певної сфери застосування своїх знань, умінь, здібностей. Однією з причин вибіркової активності індивіда може бути різна активація півкуль головного мозку людини, оскільки згідно з сучасними уявленнями, відносна функціональна перевага однієї з півкуль розглядається як нейрофізіологічна основа, що визначає співвідношення між першою і другою сигнальними системами, які, як відомо, відображають системні принципи організації функціонування мозку, а також особливості вищої нервової діяльності [21], [8].

Як і слід було очікувати, психологічні дослідження впливу співвідношення сигнальних систем на формування схильностей до певних видів діяльності виявили, що у підлітків з переважанням другої сигнальної системи наявна деяка схильність до аналітичного мислення, детального проникнення у зміст виучуваного, терплячість, вдумливість [5, с.24]. Відмінності у співвідношенні сигнальних систем безумовно відбиваються на індивідуальній своєрідності особистості, що виявляється, зокрема, у вибірковій активності індивіда, впливає на його схильності [5, с.24-25].

Отже схильності індивіда, його орієнтація на бажану сферу або вид діяльності з одного боку нерозривно пов'язані зі змістовими особливостями людини, її інтересами, мотивами, соціальними установками тощо, а з іншого боку внутрішні умови становлення схильностей мають свої нейрофізіологічні передумови, зокрема – індивідуальний рівень активації, який визначає чимало динамічних проявів індивіда.

Психологічні дослідження тяжіння людини до певного виду діяльності здійснювалися багатьма науковцями. Зокрема Є.О. Климов за основними видами діяльності виокремив п'ять напрямків: «людина-природа», «людина-техніка», «людина-знакова система», «людина-людина» і «людина-художні образи» [7].

О.Ю. Голомшток, досліджуючи передумови схильностей виокремив 13 напрямків розподілу інтересів людини: фізика і математика; хімія; радіо електротехніка; геологія і географія; техніка; філологія і журналістика; біологія і сільське господарство; педагогіка і виховання; історія та суспільна діяльність; медицина; діяльність у сфері обслуговування; мистецтво; військова справа [2]. Подальші дослідження дозволили певним чином узгодити показники схильностей за Голомштоком і Климовим. Зокрема напрям «техніка» містив схильності до зайняття фізикою, радіотехнікою, а напрямок «художні образи» відповідав схильностям до мистецтва [5, с.30-32], [20, с.159-163].

Цікавими виявилися результати цих психологічних досліджень, пов'язані зі співставленням отриманих психологічних даних досліджуваних груп підлітків, які істотно відрізнялися за рівнем активації. Статистично значущими виявилися відмінності середніх значень показників, що характеризували схильності підлітків, віднесених до умовних категорій «техніка» і «художні образи». Водночас підлітки віднесені до цих двох груп відрізнялися за загальнономозковим

рівнем активності, причому підлітки, віднесені за схильностями до категорії «техніка» виявили низький середній рівень активності порівняно з «високоактивними» представниками групи, віднесеними за переважними схильностями до категорії «художні образи» [20, с.160]. Також дослідження виявили, що схильності підлітків до діяльності категорії «техніка» статистично достовірно більш виражені в осіб з відносно низькою активністю лише лівої півкулі мозку. Водночас у літературі висловлюється думка [21], що у підлітковому віці ще недостатньо проявляється розподіл функцій між півкулями головного мозку через його незрілість, а вираженість асиметрії півкуль є ознакою зрілості мозку [1]. Пояснення існування зв'язку між схильністю до аналітичного мислення, вдумливістю притаманними особам діяльність яких відноситься до категорії «техніка» та відносно низькою активністю мозку, можливо, пов'язане з тим, що як неодноразово відмічалось у дослідженнях О.П.Гусєвої, Е.О.Голубєвої, С.О.Ізюмової порівняно низький рівень активації є більш сприятливим для діяльності, що потребує спеціальної саморегуляції активності, систематичності, організованості, методичності. Певна інактивність дозволяє індивіду краще планувати свої дії, систематизувати і узагальнювати результати, робити зважені висновки тощо.

Окремо слід наголосити, що відносна інактивність мозкової діяльності жодним чином не має нічого спільного з тим, що називають «тупістю», затримкою психічного розвитку або іншими характеристиками розумової діяльності, що використовуються для описання інтелектуальної недостатності індивіда, пов'язаної з неповноцінним (з тих чи інших причин) функціонуванням головного мозку [18].

Загалом, як свідчать дослідження, відповідно до особливостей мозкової діяльності, рівня її активності існує два шляхи розвитку схильностей підлітків і молоді. Досить чітко визначена вибіковість видів діяльності, аналітичність, стійкість намірів, планованість роботи – фізіологічно зумовлена переважно функціональними особливостями лівої півкулі мозку – вирізняє особистості більш схильні до дослідницьких видів діяльності, вивчення природничо-математичних наук, зокрема фізики. Потяг до художнього, образного осмислення подій та інформації, емоційності та всеосійності інтересів характерні для осіб з високим рівнем загальнономозкової та правопівкульної активності.

У підлітковому віці деякі функціональні мозкові механізми забезпечення окремих видів схильностей є більш генералізованими, подекуди «атиповими» порівняно з психофізіологією функціонування та співвідношення активності півкуль головного мозку дорослої людини. Тобто зазначені мозкові механізми відповідають певному віковому етапу визрівання природних передумов розвитку схильностей [5, с.44]. Відповідно саме підлітковий вік є найбільш сприятливим з точки зору використання підвищеної чутливості, сприйнятливості індивіда, його підсвідомої налаштованості на формування та розвиток власних схильностей. А знання індивідуально-природних психофізіологічних особливостей, які є передумовами певних схильностей дають змогу здійснювати більш ранню діагностику схильностей, розвиток яких може відбуватися або відбувається у підлітків.

Отже індивідуальні відмінності активності мозкових процесів є об'єктивними, природними передумовами відповідних схильностей особистості, які доцільно враховувати у процесі навчання, розвитку здібностей і обдарувань молодих людей, профорієнтаційній роботі тощо.

З педагогічної точки зору важливо вчасно помітити схильність молодого людини до заняття фізикою і технікою, заохотити інтерес до навчання і забезпечити умови для розвитку на цій основі здібностей до фізики, що у свою чергу стане запорукою фахового зростання молодого людини.

Література та джерела

- Брагина Н.Н. Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии человека. – 2-е изд., перераб и доп. – М.: Медицина, 1988. – 237с
- Голомшток А.Е. Карта интересов // Профориентационная работа в школе. – Калуга, 1968. – С.64-83
- Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. – Дубна: Феникс +, 2005. – 512с
- Голубева Э.А. Электрофизиологическое изучение свойств нервной системы и некоторые индивидуальные особенности памяти человека: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. (19.002). – М., 1975. – 46с
- Кадыров Б.Р. Склонности и их индивидуально-природные предпосылки / На материале подросткового возраста / Автореферат дис. на соиск. учён. степени доктора психол. наук: 19.00.01 / АПН СССР. НИИ общей и пед. психологии. – М., 1989. – 46с
- Кадыров Б.Р. Уровень активизации и некоторые динамические характеристики психической активности. Автореф.дис. на соиск учён.степени канд. психол. наук (19.00.02). – М., 1977. – 24с
- Климов Е.А. Путь в профессию. – Л.: Лениздат, 1974. – С.37-90
- Костандов Э.А. Функциональная асимметрия полушарий мозга и неосознаваемое восприятие. – М.: Наука, 1983. – 171с
- Костюк Г.С. Обдарованість // Українська радянська енциклопедія. – 2-ге вид. – К.: Головна редакція Української Радянської Енциклопедії, 1982. – Т.7. – С.448
- Краткий психологический словарь. составитель Л.А.Карпенко. Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского – М., Политиздат, 1985. – С.323
- Лейтес Н.С. Возрастные особенности развития склонностей // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М.: Педагогика 1978. – С.222-236
- Лейтес Н.С. Об изучении проблемы склонностей в русле идей Б.М.Теплова // Вопросы психологии. – 1976. – №5. – С.45-54

1. Лейтес Н.С., Голубева Э.А., Кадыров Б.Р. Динамическая сторона психической активности и активированность мозга // Психофизиологические исследования интеллектуальной саморегуляции и активности. – М.: Наука, 1980. – С.114-124
2. Мейман Э. Интеллигентность и воля / Пер. под ред. Н.Е.Румянцев. – М.: Изд-во «Задруга», 1917. – 338с
3. Мейман Эрнст. Лекции по экспериментальной педагогике / Пер. под ред. Н.Д.Виноградова. – М.: Издание т-ва «Мир», 1910. – Ч.2. – 317с
4. Мясичев В.Н. О связи склонностей и способностей // Склонности и способности: Сб. статей / Под ред. В.Н.Мясичева. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1962. – 125с
5. Орлов А.Б. Склонность и профессия. – М.: Знание 1981. – 96с
6. Психиатрический энциклопедический словарь /И.А.Стойменов, М.И.Стойменова, П.И.Коева и др. – К.: МАУП, 2003. – С.330-331
7. Рубинштейн С.Л. Способности // Основы общей психологии. – СПб.: Питер-Ком, 1999. – С.535-550
8. Способности и склонности. Комплексные исследования /Авт. кол.: Э.А.Голубева и др.; Под ред. Э.А.Голубевой: НИИ общей и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 200с
9. Суворова В.В. Функциональная асимметрия полушарий как проблема дифференциальной психофизиологии // Вопросы психологии. – 1975. – №5. – С.26-33
10. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т.2. – 359с
11. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С.20, 26
12. Штерн В. Одаренность детей и подростков и методы ее исследования. – Харьков: «Книгоспілка», 1926. – С.22
13. Юркевич В.С. Индивидуальные различия в саморегуляции и обучаемость // Вопросы психологии. – 1974. – № 4. – С.84-95
14. Юркевич В.С. Развитие начальных уровней познавательной потребности у школьников // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С.83-92

Рассмотрен смысл понятий дарование и склонность, проанализирована взаимосвязь между ними. Исследовано зависимость склонностей от индивидуальных особенностей мозговой деятельности и возраста личности.

The author of the article has considered the content of the notions «gift» and «talent» as well as their inter-connection. The dependence of talent upon individual peculiarities of brain activity and age has been researched.

ІНШОМОВНА КУЛЬТУРА СПІЛКУВАННЯ В ШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАКАРПАТТЯ ХІХ-ХХ СТОЛІТЬ

Легеза І., Соломка Е.,
м.Ужгород

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку нашої країни проблема підготовки фахівців, здатних ефективно працювати в умовах внутрішньої та міжнародної конкуренції, поєднувати високу культуру та глибокі знання з умінням працювати в колективі, приймати важливі рішення на різних рівнях професійної діяльності набуває особливої актуальності в українському суспільстві. Успішний розвиток держави у світовому економічному та культурному просторі у великій мірі залежить від комунікативної компетенції фахівців. У зв'язку з цим зумовлюється необхідність підготовки спеціалістів усіх ланок, які вільно володіли б іноземною мовою.

Україна є полікультурною державою. В свою чергу і Закарпаття є полікультурним регіоном, де споконвіку проживали люди різних національностей та культур. Саме тут, у Закарпатті, ще за часів Австрійської імперії, 1781 року, було реалізовано Толерантний патент, яким було усунено багато юридичних обмежень громадян, з якими стикалися люди різних національностей в інших європейських країнах.

У своїх працях проблеми полікультурної та глобальної освіти розкривають В.Болгаріна, В.Бойченко, І.Прокопенко. У навчально-виховному процесі важливо реалізувати ідею полікультурності. Важливими для розв'язання даної проблеми є дослідження регіональних особливостей культури спілкування учнівської молоді у полікультурному середовищі. З відомих історичних і політичних причин ці особливості для Закарпаття були найбільш специфічними. Проте, системно питання іншомовної культури спілкування на Закарпатті у період ХІХ-ХХ століть не вивчалось.

Останні десятиріччя навчання іноземних мов в Україні характеризувалися впровадженням різних новітніх технологій у процес навчання, а також організаційних форм і методів, які заслуговують уваги з огляду на необхідність вдосконалення мовної підготовки фахівців.

На нашу думку вчитель, підручник та учень є основними механізмами реалізації системи освіти і показниками її ефективності. В наш час основними засобами формування вмінь і навичок іншомовної культури спілкування є паперові та програмні підручники й посібники. Але відомості про набуття знань учнями, формування в них іншомовної культури спілкування в період ХІХ-ХХ століть збереглися в архівних, періодичних виданнях нашої області.

Мета статті – висвітлення проблеми формування іншомовної культури спілкування учнів на сучасному етапі розвитку освіти на Закарпатті та в період ХІХ-ХХ, теоретичний аналіз поглядів вітчизняних і зарубіжних педагогів на проблему формування іншомовної культури спілкування в учнів.

Аналіз теоретичних джерел. Уже в ранньому віці в дитині закладаються основи культури, у тому числі і культури спілкування. Маючи певну базу, людина протягом сво-

го життя прагне до підвищення своєї культури. До цього її підштовхує бажання постійно відкривати для себе щось нове в навколишньому світі. Якщо культура спілкування закладається в людині з дитинства і стає нормою її життя, то вона буде виявлятися і в екстремальних ситуаціях, тобто несвідомо. Мовленнєвий етикет формує поведінку людини – спонукає її поводитись у певний спосіб відповідно до конкретної ситуації, у якій дуже чітко можна побачити вплив мови на людину, на її поведінку [7].

Культура поведінки, культура мовлення і культура спілкування в житті найчастіше виступають в єдності. Культура спілкування є складовою частиною культури людини в цілому. Культура спілкування моделює поведінку людини – спонукає її у певній ситуації поводитись у відповідний спосіб. Характер моральної та психологічної культури спілкування у суспільстві помітно впливає на стан економічного та політичного розвитку країни, духовність її громадян та їх національну свідомість. Культура спілкування формується багатьма поколіннями людей [7].

На сучасному етапі термін «культура спілкування» у своїх роботах використовують такі автори як: В.С.Гозман, О.Б.Добрович, В.М.Поздняков, Л.О.Петровська, В.Матвеев, А.Панов, В.А.Кан-Калик, Т.К.Чмут, Я.Радевич-Винницький та інші.

Великого значення проблемі розвитку мовлення у навчально-виховному процесі надавали відомі педагоги Я.А.Коменський, К.Д.Ушинський, вчені-методисти Л.І.Айдарова, Л.О.Варзацька, М.С.Вашуленко, І.А.Зязюн, В.А.Каліш, В.Я.Мельничайко, М.І.Пентиліук, Г.М.Сагач, М.Г.Стельмахович, О.Н.Хорошковська, Г.Т.Шелехова та інші [8]. Але дане питання було розглянуто лише для навчання учнів культури спілкування на рідній мові.

Значущими розглядаємо дослідження зарубіжних науковців у царині комунікативно-орієнтованого навчання іноземної мови (І.Бім, М.Болдирев, Н.Гез, М.Дем'яненко, Г.Китайгородська, Ю.Пассов та ін.), в яких виразнено цілі, засоби, інноваційні технології навчання іншомовного спілкування в умовах середнього навчального закладу [6].

Особливості комунікативної природи усного мовлення розкриті і в працях психологів. Мета, завдання й методи вивчення іноземної мови розглянув В.Артемов, передумови формування особистісно-діяльнісного підходу до навчання російської мови як іноземної розкрили Л.Божович, І.Зізня та інші.

Результати дослідження проблеми іншомовної культури спілкування у працях учених свідчать про їхню різноманітність і відсутність загальноприйнятого підходу до тлумачення поняття «культура спілкування» як теоретичного підходу в суспільних науках і як освітньо-виховної концепції. Є ціла низка термінологічних еквівалентів і смислових синонімів поняття «культура спілкування», що свідчать про певну

етнопсихологічну самобутність і відмінність цього процесу у різних народів [10]. Протягом тривалого часу дискусійними були питання, пов'язані з природою та сутністю культури спілкування, визначенням його понятійно-термінологічного апарату й змісту.

На думку Подлевської Н. мовленнєвий етикет має велике значення для життєдіяльності суспільства і для функціонування мови. Саме тут найбільш яскраво виявляється стан мовленнєвої культури, духовні цінності, етнічні риси суспільства, рівень стосунків між людьми. Етикетність спілкування полягає не тільки у нормативному застосуванні формул мовленнєвого етикету у стандартних ситуаціях. Вона охоплює комунікативну поведінку людини загалом. І чим вища у людини загальна культура, тим вища її культура спілкування з іншими.

Хронологічні межі нашого дослідження охоплюють XIX–XX століття. Дослідження включає і період приєднання Закарпаття до Чехословаччини (вересень 1919 р.). Коли вперше урядом було створено умови для задоволення освітніх потреб українців та інших етнічних груп. Період 1939 року збігається з «початком Другої світової війни, яка привела до суспільно-політичних змін у Європі» [10] і, в тому числі, й у Закарпатті.

Розвиток теорії та практики іншомовної культури спілкування 1919–1939 років на Закарпатті пов'язувався зі складними умовами формування громадянського суспільства Чехословаччини. Завдяки політиці демократичного уряду були створені сприятливі, але, в той же час, і складні умови для становлення української культури й освіти. Аналіз джерел по даній проблемі засвідчує, що освіта та її складова – іншомовна культура спілкування – «... перебували під впливом різних політичних течій (московільство, українофільство, русинофільство), що певною мірою гальмувало реалізацію його потенційних можливостей» [10].

Протягом 1917–1919 рр. Україна пережила кілька змін влади, кожна з яких по-своєму визначала розвиток української освіти.

У 1917–1920 рр. тогочасний Радянський уряд видав ряд декретів. В тому числі 26 січня 1919 року про ліквідацію неписемності серед населення, 3 листопада 1919 року про централізацію бібліотечної справи. Саме ці перші декрети уряду про освіту і школу були спрямовані на здійснення перетворень у галузі освіти та виховання підростаючого покоління. [3]

Середина грудня 1918 р. до початку листопада 1919 р. – час влади Директорії відновленої УНР. Директорія прийняла постанови про запровадження в Україні всенародного і безплатного навчання, про поліпшення матеріального становища учителів, про децентралізацію управління освітою. 1919 року було підготовлено «Проект єдиної школи в Україні». За проектом планувалося запровадити трьохступеневу єдину загальноосвітню школу: молодша школа (4 роки); старша школа (4 роки); колегія (4 роки). Перших два ступені утворювали цикл основної школи, а третій – цикл середньої школи. У січні 1919 р. Директорія видала закон про державну українську мову в УНР.

Створена Західноукраїнська Народна Республіка в числі основних питань державної політики велику увагу звертала на становлення національної школи. Крім того, учителям надавалася ініціатива у виборі форм і методів навчально-виховної роботи зі школярами.

У 1920 році було затверджено навчальний план для шкіл першого і другого ступенів, який включав такі навчальні предмети: в I–V класах – рідна мова і література, суспільствознавство, природознавство, арифметика, спів, малювання, фізичне виховання; в VI–IX класах – рідна мова і література, суспільствознавство, історія, географія, біологія, математика, фізика, хімія, астрономія, метеорологія, креслення, іноземна мова, спів, малювання, фізичне виховання. В даному навчальному плані велика увага приділялась вивченню гуманітарних, природничих та фізико-математичних дисциплін, естетичному і фізичному вихованню учнів. А в 1920 році затвердили орієнтовні навчальні програми, в яких було подано пояснювальні записки і списки літератури з усіх дисциплін. В орієнтовних навчальних програмах загальноосвітній матеріал розподілявся в певній послідовності, перед учителями ставилося завдання – добиватися систематичних знань учнів, розвивати їх пізнавальні здібності, формувати вміння та навички, трудова діяльність учнів підпорядковувалась освітньо-виховним завданням школи. Проте навчальні програми 1920 року мали й істотні хиби: в них не було достатнього зв'язку з сучасністю і між програмами з окремих навчальних предметів, мало враховувалися вікові особливості учнів, програми були надто перевантажені матеріалом.

У навчально-виховній роботі шкіл запроваджувалися активні форми і методи навчання – спостереження, досліді, екскурсії, моделювання, ілюстрування, колекціонування, складання планів, рефератів, діаграм, таблиць, схем тощо

[3].

Ці зміни в навчально-виховній роботі шкіл були відчутними і на західно-українських землях. В тому числі й на Закарпатті.

У наукових працях термін «культура спілкування» почав з'являтися у 80-і роки, де здебільшого характеризуються окремі види культури спілкування.

Стан розвитку проблеми іншомовної культури спілкування у школярів у великій мірі залежав і від стану тогочасної освіти на Закарпатті.

На початку XX ст. в Росії і на територіях підросійської України склалася досить заплутана система народної освіти: існувало більше 20 типів різних шкіл (державні, приватні, платні, безплатні, чоловічі, жіночі). Дана система характеризувалася неузгодженістю навчальних планів початкових і середніх шкіл.

Вихід в університет давали лише чоловічі класичні гімназії, а всі інші середні школи (реальні, комерційні училища, кадетські корпуси) дозволяли випускникам поступати до вищих технічних, сільськогосподарських, економічних і ін. учбових закладів. Жінки практично не мали доступу в університети і вищі технічні школи, для них організовувалися лише Вищі жіночі курси.

На західноукраїнських землях у другій половині XIX ст. виник новий тип школи – утравістична (двомовна). В цій школі основні предмети викладалися польською мовою, а всі інші – рідною. У 1893 р. всі початкові школи були поділені на сільські і міські (на Закарпатті – горожанські). Програма навчання у сільських школах була скорочена і не давала жодних прав на продовження освіти в середніх навчальних закладах.

У цілому українська освіта в Східній Галичині, Буковині і Закарпатті у другій пол. XIX і на початку XX ст. розвивалася вкрай незадовільно. Галичани називали краєм одно- і двокласних шкіл, у міських початкових школах взагалі не практикувалася українська мова. На початок XX ст. у краї діяло всього кілька українських гімназій у Львові, Перемишлі, Тернополі та інших містах.

У 1908 році українці засновують чотири приватні гімназії в Копичинцях, Яворові, Городенці, Рогатині. Засновувалися і польські приватні гімназії, які стали основою полонізації молоді.

Що стосується розвитку угорської мови на Закарпатті ще за часів Австро-Угорщини є відомості, що тогочасне угорське керівництво вірило, що навчання дорослого населення стане можливим саме через дітей. Але інколи в багатомовних сім'ях це призводило до конфліктів. У школах та дитячих садках особливо велику увагу звертали на вибір особи вихователя чи вчителя. Основною вимогою було знання мови, культури, звичаїв угорського народу, любові і поваги до угорської держави. В програмах було обов'язковим вивчення віршів, казок, оповідання, в яких прославлялися патріотизм, відданість угорській державі. Всі заняття, уроки сприяли розвитку в дітей та школярів пошани до угорської мови та нації і бажанню вивчати її.

Було досить складно здобути матеріал для роботи з учнями. Шкільні заклади освіти не були забезпечені відповідною методичною літературою. Тому стало доброю традицією на зборах вчителів обмінюватися різними віршами, приказками, оповіданнями та піснями, зібраними в своїй околиці, і, цим самим, готувати собі матеріали для уроків.

Не кращою була ситуація в міжвоєнний період. Не вистачало кваліфікованих кадрів, методичної літератури... Вчителі часто ділилися досвідом іншомовного викладання між собою.

Про важливість вивчення іноземних мов і культури іншомовного спілкування є відомості й із 12–15 століть.

У Середньовіччі на території України панувала багатомовна культура. Крім української, функціонували мови етнічних меншин: польська, німецька, єврейська. Євреї в Україні спершу розмовляли мовою місцевого населення, але після вигнання в XII–XV ст. євреїв з Центральної та Західної Європи виникли також громади, що розмовляли мовою ідиш, сформованою на базі німецьких діалектів.

В Україну прибували, звичайно, і євреї, які розмовляли іншими мовами. Та спільною розмовною мовою євреїв України став ідиш.

Як мова культури, освіти й літератури євреями вживалася гебрайська мова (іврит), натомість писемність мовою ідиш виникла порівняно пізно. Німецька мова була поширена в середовищі німецьких колоністів у великих містах Галичини й міських поселеннях Закарпаття, однак в XV – на початку XVI ст. у Галичині її витіснила польська, яка з часом проникла і до актів. Більшість вірменів України у побуті користувалися вірменокіпчацькою мовою (тюркська мова, близька до кримськотатарської), натомість у релігійному житті – старовірменською писемною мовою (грабар).

Таким чином, на українських землях, крім українсько-білоруської («руської») писемної мови, були поширені мови

церковнослов'янська, латинська, польська, а в певних регіонах також німецька, гебрійська та ін. Статус кожної з них був різним, і це відбивалось на їхньому функціонуванні в системі жанрів, яка закріпилася в рукописній книжності і була успадкована друкованою книгою.

У XIV-XV століттях є відомості про митрополитів, які були грецькими священниками (митрополит-грек Ісидор, митрополит Феогност та інші).

Після заснування у Західній Україні впродовж другої половини XIV – першої половини XV ст. католицьких єпископських кафедр виникали і перші латиномовні католицькі школи, парафіяльні та кілька шкіл кафедральних – при тих храмах, де були єпископські кафедри. У католицьких школах велику увагу приділяли вивченню латинської граматики (студенти мали вільно розмовляти латиною), риторики, канонічного і цивільного права. Більшість посібників були працями, писаними латинською мовою, середньовічних західноєвропейських і класичних римських авторів. Від початку XV ст. чителі більших католицьких шкіл мусили мати досить високу кваліфікацію – щонайменше звання бакалавра. Учитель без диплома міг розраховувати на працю тільки в невеликій сільській школі.

За часів свого існування Молдавське князівство підтримувало тісні культурні зв'язки з князівством Волощиною (Мунтенія, Цара руминська), де в актах переважала церковнослов'янська мова з південнослов'янськими, навіть середньоболгарськими рисами. Збереглися також грамоти польського короля Казимира III для населення Галичини як латиномовні, так і написані українською мовою. Цілком ймовірно, що для укладання цих актів він мав спеціальну канцелярію[14]. «У латиномовних грамотах Казимир титулював себе *«dominus et haeres»*...».

Численні дослідження показали, що в формуванні іншомовної культури спілкування підлітків важливе місце посідали родинний дім, школа, культурно-освітні товариства, громада. Роль громадських і просвітницьких товариств, молодіжних організацій у розвитку і формуванні культури спілкування є надзвичайно важливою. На Закарпатті педагогіи вважали сім'ю найбільш значущим інститутом, в умовах якого дитина вчиться красі спілкування, привчається бути чемною, ввічливою під час розмови, прагне внести естетичні елементи у свій побут, житло, працю, творчість, поведінку.

З'ясовано, що батьки і родичі підтримували діяльність учнівських гуртків, бібліотек, читалень, брали активну участь у відзначенні релігійних і національних свят, виставах, концертах...

Отже, у формуванні культури іншомовного спілкування не останнє місце посідав розвиток бібліотечної справи.

Найбільш вільно українська шкільна і позашкільна освіта 20-30-ті рр. ХХ ст. розвивалася на українських землях у складі Чехословаччини, які відомі в літературі під різними назвами: Карпатська Україна, Підкарпатська Русь, Русинська Країна, Рутенія [1, с.152]. У Закарпатті товариство «Просвіта» організовувало українські читальні, книгозбірні...

Політика денационалізації, здійснювана Польщею та Румунією, призвела до переважно польської та румунської мов навчання у школах; нестачі кваліфікованих педагогів, учителів; недостатньої кількості підручників з українською та іноземною мовами викладання.

Як свідчать архівні матеріали, в школах з польською мовою навчання переважно не було поділу книжкових фондів на відділи. Польська влада активно вживала заходів, спрямованих на піднесення читацької активності учнівської молоді польських книг, часописів та журналів. Від вчителів вимагалось проведення з учнями бесід, спрямованих на популяризацію читання польських творів [5, арк. 4].

На Підкарпатській Русі шкільними бібліотеками проводились численні масові заходи та свята.

Зокрема, у звіті Хустської державної реальної гімназії за 1931/1932 н.р. зазначалося, що силами бібліотекаря й учнів підготовлено і прочитано лекції «День Свободи» (28.10.1932) і «Коменський і всеобщий мир» (23.03.1933) [2]; у звіті за 1933/34 н.р. зазначено, що для учнів старших класів прочитав лекцію на бібліотечну тематику «Сельския бібліотеки у нас» Д.Попович, бібліотекар бібліотеки для бідних учнів. Також, у звітний період прочитано лекцію А.Луковичем, бібліотекарем професорської бібліотеки, на тему «Внешкольное образование заграницею и у нас» [2].

В хустській реальній гімназії учням пропонувалися твори для домашнього читання українських письменників, а також подавалися й рекомендації щодо російських, чеських та угорських творів, що вказує на право учнів вільно обирати твори в тій, чи іншій мові, без будь-яких утисків. Це, теж сприяло розвитку іншомовної культури спілкування в учнів шкіл.

У творчому доробку педагогів Закарпаття (Ю.Бортош, А.Буркацький, М.Гоєр, О.Пайкош та ін.) обґрунтовано роль

природи, праці, художньої літератури, музики, співу, образотворчого мистецтва в формуванні культури спілкування підлітків. Адже саме так школярі мали змогу засвоїти найдосконаліші зразки людського спілкування, а викладачі повинні були допомогти їм у засвоєнні кращого досвіду людства...

На сучасному етапі розвитку освіти окремі питання про важливість формування культури спілкування також були розглянуті такими вченими як: В.Дороз, С.Савіньон, Н.Подлевська, М.Кухта та інші.

Відомо, що навчити учнів володіти іноземною мовою можна лише в процесі мовлення. Школярам потрібно отримати загальне уявлення про спілкування, мовлення, ситуацію спілкування, засвоїти основні правила спілкування, опанувати окремі елементи культури іншомовного мовлення. Їм потрібно усвідомити, що в кожній мові «концентруються елементи національної вдачі і національного характеру, що формувалися століттями» [6].

Основну проблему становить те, що не було поставлено чітких завдань щодо кожного з етапів розвитку та вдосконалення в учнів умінь іншомовної культури спілкування. Відповідна робота повинна проводитись на кожному уроці.

Саме в учнів середніх класів мають формуватися основні вміння культурного етикетного спілкування. У поліетнономній школі робота педагога має бути спрямована на оволодіння національними стереотипами мовленнєвої поведінки, «культурного спілкування у багатомовному та багатокультурному середовищі» [6], викладачі мають враховувати особливості національного характеру, сприйняття світу, стереотипів поведінки певної культури.

Висока культура іншомовного спілкування залежить і від умінь користуватися багатствами певної іноземної мови, її виражальними засобами, із врахуванням мовленнєвої ситуації.

Ідея зв'язку мови й культури виникла ще у XVIII столітті, але цілеспрямована розробка проблеми почалася в XIX ст. В.фон Гумбольдт у своїх працях неодноразово наголошував на тому, що різні мови є для націй органами їх оригінального мислення й сприйняття. Саме за В.фон Гумбольдтом, мова описує навколо людини зачароване коло, вийти з якого можна лише вступивши до іншого кола, тобто вивчивши іншу мову. Вивчення іншої мови рівнозначне набуттю нового погляду на попереднє світосприйняття. Люди, що розмовляють різними мовами, бачать світ по-різному, бо кожна мова членує навколишній світ по-своєму [6].

С.Савіньон робить акцент на успішності іншомовної комунікації, яка залежить як від готовності та бажання комуніканта йти на ризик висловлювати свої думки іноземною мовою, так і від його винахідливості щодо уміння користуватися власним словниковим запасом та відомими йому граматичними структурами для передачі повідомлення. На її думку, важливу роль в іншомовній комунікації відіграють невербальні засоби (жести, міміка, інтонація), а лінгвістична правильність при усій її важливості може розглядатися у якості одного з компонентів іншомовного комунікативного обміну [11, с.4].

Досліджуючи поняття комунікативної культури дослідник М.І.Кухта зробила висновок про зв'язок між комунікативною культурою суб'єкта, що вивчає іноземну мову та його іншомовною компетентністю, якої він набуває у процесі засвоєння мови. Їх зв'язок полягає в тому, що вони поєднують у собі комунікативну компетентність, комунікативні знання і вміння, а також мову і мовлення, що є невід'ємною частиною формування культури спілкування, в тому числі й іноземної. Саме єдність цих складових складає орієнтовну систему поведінки людини та її міжкультурну взаємодію з навколишнім середовищем.

Досконале спілкування спроможне стати ключем до успіху в суспільстві [7]. Таким чином, роль культури спілкування у формуванні особистості людини в цілому є надзвичайно важливою.

Висновки. Отже, з вищесказаного можна зробити наступні висновки:

- У контексті нашого дослідження важливо усвідомити, що формування іншомовної культури спілкування в шкільних навчально-виховних закладах Закарпаття XIX-XX століть визначався впливом пануючих на українських землях держав, що, в свою чергу, зумовило переважно незадовільну чисельність томів у бібліотеках та недостатнє забезпечення їх українськомовною та іноземною літературою.

- Дана проблема потребує більш ґрунтовного вивчення й на сучасному етапі розвитку держави; безперечно вагомим, проте недостатньо вивченим, залишається досвід освятан краю у збереженні іншомовної культури засобами освіти, методичною літературою, досвідом вчителів, засобами бібліотек і читалень.

Література та джерела

1. Брицький П., Юрейчук Є. Українці на становищі національних меншин у Польщі, Румунії та Чехословаччині у міжвоєнний період // Питання історії України: Збірник наукових статей / П.Брицький, Є.Юрейчук – Чернівці: Зелена Буковина, 2005. – Т.8. – С.143-155
2. Годичні отчеты Хустской державной реформной реальной гимназии за 1931-1934 роки.
3. Гриценко М.С. Історія педагогіки. – Київ: «Вища школа», 1973. – 448с
4. Гуляпа Людмила Юліївна. Тенденції розвитку іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Угорської Республіки : Дис... канд. наук: 13.00.01 – 2007.
5. Дороз В. Лінгвонародознавчий аспект роботи над українською лексикою у школах національних меншин. – Бердянський державний педагогічний університет. – 2008.
6. Звіти державної гімназії з руською мовою навчання в Станіславові (1920-1939).
7. Подлевська Н. Формування культури спілкування – одна із важливих проблем навчання рідної мови. – Версія для друку. – м. Хмельницький, 2008.
8. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. –3-тє вид., перероб. і доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. – 232с
9. Ходанч П.М. Педагогічна та освітньо-культурна діяльність українських письменників-емігрантів на Закарпатті в міжвоєнний період (1919-1939) Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 /; Нац. пед. ун-т ім. М.Драгоманова. – К., 2000. –20с
10. Цибар Т.М. Естетичне виховання учнів середнього шкільного віку в полікультурному середовищі на Закарпатті (1919 – 1939 рр.). – Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 /; – Тернопіль, 2008. –21с
11. Hadley A. Teaching Language Cultural in Context. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1993. – 532 p

Автор статьи рассматривает вопросы формирования иноязычной культуры общения учеников на современном этапе развития образования в Закарпатье в период XIX–XX. Произведен теоретический анализ взглядов отечественных и зарубежных педагогов на проблему формирования иноязычной культуры общения учеников.

The author of the article has considered the issues of formation of foreign language culture communication in students on the contemporary stage of development of education in Zakarpattia in the period of XIX–XX centuries. The theoretical analysis of points of view of home and foreign pedagogues on the problem of formation of foreign language culture communication of pupils has been conducted.

ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ФРАНЦІЇ ТА УКРАЇНІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Лещук Г.,

м.Тернопіль

Дуалістичний характер будь-якої системи соціальної освіти полягає з одного боку, у збереженні національної культури, з іншого – в її адекватному оновленні з урахуванням тенденцій європейського та світового розвитку, спрямованого на підготовку висококваліфікованих фахівців, готових до професійної діяльності в динамічному, взаємозалежному світі. У такому контексті зростає значення порівняльно-педагогічних досліджень зарубіжних моделей соціальної освіти, які дозволяють виявити позитивні здобутки інших країн у сфері підготовки соціальних працівників із перспективою їх подальшого запозичення й адаптації у вітчизняних умовах. Вивчення світового досвіду професійної підготовки соціальних працівників присвятили свої праці зарубіжні учені М.Доуел, Ш.Рамон, Т.Шанін, С.Шардлоу (Велика Британія), В.Бочарова, А.Панов, Т.Яркіна (Росія), В.Гріффіс, А.Кроплі, Дж.Кросс (США), Р.Массан, Дж.Реміон (Бельгія), Г.Серензен (Данія), А.Фішер, Д.Хоффман (Німеччина), Б.Буке, П.Бешлер, Ф.Лаот (Франція) та інші. Дослідження досвіду зарубіжних країн у галузі підготовки соціальних/соціально-педагогічних кадрів та можливостей їх реалізації у вітчизняній практиці соціальної освіти представлено у працях Л.Віннікової, Н.Собчак, В.Тименка (США), В.Козубовського, О.Пічкара (Велика Британія), Н.Гайдук, Н.Микитенко (Канада), О.Пришляк (Німеччина), С.Когут (Польща) та інших. Разом із тим, результати аналізу наукових джерел засвідчують, що професійна підготовка соціальних працівників Франції не була предметом спеціальних педагогічних досліджень.

Дослідження французького досвіду підготовки соціальних працівників важливе не для механічного запозичення тих чи інших суспільних парадигм і доктрин, а, насамперед, для осмислення природних процесів взаємодії, взаємозбагачення та поступової інтеграції соціальних систем, пошуку дієздатних механізмів стимулювання всебічних інтеграційних процесів [3].

Незважаючи на великий хронологічний розрив в традиціях підготовки фахівців соціальної сфери в Україні та Франції, вважаємо за можливе здійснити короткий порівняльний аналіз систем підготовки соціальних працівників у цих країнах.

Підготовку соціальних працівників у Франції здійснюють близько 500 навчальних закладів різних типів і форм власності, більшість із яких включені до системи вищої освіти: недержавні навчальні заклади (асоціації, регіональні інститути соціальної роботи, що дають можливість отримати початкову, середню професійну та вищу професійну освіту I-II циклів у галузі соціальної роботи) та державні навчальні заклади (загальноосвітні та професійні ліцеї, університети, університетські технологічні інститути, що відкривають

можливості для здобуття початкової, середньої та вищої професійної освіти I-III циклів [9, с.26]. Загалом, навчальні заклади у Франції щороку приймають на навчання за різними спеціальними спеціальностями 50 000 студентів, більшість з яких обирає недержавні навчальні заклади, які становлять 3/4 від загальної кількості закладів соціальної освіти [7]. В Україні, за різними даними, підготовку соціальних працівників здійснюють близько 50 закладів освіти, переважно державної форми власності. При цьому відсутній є брак середніх спеціальних закладів із підготовки соціальних працівників нижчого рівня кваліфікації.

У порівнянні з українськими, французькі заклади соціальної освіти володіють значно більшими повноваженнями та можливостями. З 1984 р. навчальні заклади у Франції мають можливість упроваджувати власні дипломи, які відповідають новим потребам часу та враховують ті аспекти, що часто упускаються при підготовці, яка завершується отриманням традиційних дипломів. Уведені на засадах експерименту дипломи згодом виносяться на розгляд відповідного міністерства для їх визнання та прирівнювання до державних дипломів [6]. Крім того, навчальні заклади мають право підтверджувати професійні навички та знання абітурієнтів, набуті до вступу на навчання, що дозволяє студентам отримати пільги у процесі навчання та полегшує в подальшому їх професійну мобільність у сфері соціальної роботи.

Як свідчить аналіз, спільною для обох країн є багаторівневість системи професійної підготовки соціальних працівників, що дозволяє забезпечити неперервність освіти, полегшити мобільність студентів при переході з одного рівня на інший, краще задовольняти суспільний попит на фахівців соціальної сфери. Разом із тим, в Україні потребують удосконалення зміст освітніх програм на кожному з рівнів, механізми переходу з одного рівня на інший.

Аналіз сфер діяльності фахівців соціальної сфери Франції дозволяє зробити висновок про різновекторність соціальної роботи, яка розвивається у трьох основних напрямках – соціальне асистування (l'assistance sociale), спеціалізоване виховання (l'éducation spécialisée), анімація (l'animation), проте охоплює й багато дотичних сфер життєдіяльності людини (соціальна робота у сфері виховання, у галузі охорони здоров'я, юриспруденції, пенітенціарної системи тощо). Таке широке поле втручання фахівців соціальної сфери призвело до виникнення великої кількості соціальних професій (близько 20), перелік яких постійно доповнюється новими, що оперативно відображають суспільні зміни та соціальні потреби: сімейний медіатор, асистент техника-аніматора, фахівець із піклування доходами сім'ї тощо.

В Україні існують дві основні соціальні професії –

соціальний педагог і соціальний працівник – функції яких часто дублюються, тому поступове розширення спеціалізації даних фахівців дозволить звузити коло виконуваних ними функцій, зате підвищить рівень ефективності їх роботи. Оскільки існуючі в Україні вузькі спеціалізації ще знаходяться в зародковому стані та не зайняли належного місця в системі соціальної роботи, вивчення ефективно діючого французького спеціалітету дозволить прискорити запровадження актуальних соціальних спеціалізацій в Україні.

Основними нормативними документами, що визначають зміст і напрями соціальної освіти у Франції, є Кодекс освіти, Кодекс соціальної діяльності та сім'ї, Національна та регіональні схеми соціальної освіти, програми професійної підготовки фахівців соціальної сфери з різних спеціальностей. Контроль за дотриманням програм професійної підготовки, рівнем кваліфікації керівників навчальних закладів, якістю освіти, що надається в навчальних закладах протягом усього періоду підготовки фахівця в галузі соціальної роботи, покладений на державу. За регіональними органами влади закріплене право визначати регіональний план розвитку напрямів професійної підготовки фахівців соціальної сфери й покладає на них відповідальність за їх реалізацію [8].

Кожен заклад із підготовки соціальних працівників має свій педагогічний (технологічний) проект, що базується на загальнодержавній програмі професійної підготовки, розробленій для кожної зі спеціальностей у галузі соціальної роботи. Укладанням програм професійної підготовки для більшості соціальних спеціальностей займається Міністерство праці, соціальних зв'язків, сім'ї та солідарності. Окремі спеціальності знаходяться у підпорядкуванні інших міністерств: Міністерства національної освіти, Міністерства у справах молоді та спорту, Міністерства юстиції.

В Україні, яка належить до країн із централізованою системою управління, головним управлінським і контролюючим органом у системі соціальної освіти є Міністерство освіти та науки, а проблема розробки єдиних державних стандартів підготовки соціальних працівників досі залишається невирешеною.

В умовах створення єдиного європейського освітнього простору можемо констатувати, що Україна та Франція опинились у однаковій ситуації необхідності реформування вітчизняних систем соціальної освіти відповідно до вимог Болонського процесу. Реорганізація систем вищої освіти в обох країнах базується на спільних принципах прозорості, мобільності, гнучкості, наступності, послідовності, відповідальності, індивідуального підходу до студента [4, с.162]. Разом із тим зазначимо, що реформування системи соціальної освіти в Україні відбувається на фоні специфічних проблем, серед яких загальне зниження якості освітніх послуг, недостатньо розвинена інфраструктура мережі закладів соціальної освіти, невідповідність попиту та пропозиції на фахівців соціальної сфери, відсутність єдиних підходів до формування змісту підготовки соціальних працівників тощо.

Порівняльний аналіз дисциплін, що входять до навчальних планів підготовки соціальних працівників в Україні й програм професійної підготовки асистентів соціальних служб Франції дозволяє зробити висновок, що істотною відмінністю вітчизняної моделі підготовки фахівців соціальної сфери від французької є включення в зміст освітнього стандарту не тільки фахових і спеціальних дисциплін, але й значної кількості дисциплін загальноосвітньої, гуманітарної, соціально-економічної та фундаментальної підготовки. Аналіз вітчизняних стандартів соціальної освіти свідчить про те, що до обов'язкового мінімуму базової освітньої програми входять наступні блоки навчальних дисциплін: гуманітарні та соціально-економічні (філософія, логіка, історія, естетика, іноземна мова та ін.), на які припадає близько 15-25% навчального навантаження; фундаментальні дисципліни (психологія, соціологія, педагогіка та ін.) охоплюють біля 15% навчального часу; професійно-орієнтовані (вступ до спеціальності, технології соціальної роботи, менеджмент соціальної роботи, система соціальних служб тощо) – близько 15%; вибіркові навчальні дисципліни (професійно-орієнтовані дисципліни за переліком програми, дисципліни за вибором навчального закладу та дисципліни за вільним

вибором студента), становлять від 30 до 40%; на практичну підготовку відводиться в середньому 10-15% навчального навантаження. Подібний підхід до структуризації змісту підготовки соціальних працівників свідчить про превалювання в ньому дисциплін теоретичного спрямування і недостатню увагу до спеціальної та практичної підготовки, які й забезпечують формування спеціальних знань і практичних умінь фахівця. Відповідно, вітчизняна система соціальної освіти спрямована на підготовку фахівця широкого профілю з акцентом на теоретичні знання [1], [5, с.171].

Підготовка асистента соціальної служби зосереджена на дисциплінах фахової та спеціальної підготовки, на які припадає близько 3/4 обсягу навчального навантаження. Відповідно, дисципліни гуманітарного, психолого-педагогічного, соціально-економічного, правового циклів у загальному обсягу навчального навантаження займають лише 1/4. Співвідношення теоретичного та практичного навчання становить 42% і 58% відповідно. Програмою професійної підготовки передбачено, що близько 20% обсягу навчального часу припадає на вивчення дисциплін за вибором.

Загалом, незважаючи на певні розбіжності (вивчення ряду загальноосвітніх дисциплін соціальними працівниками та домінування фахових дисциплін у підготовці асистентів соціальної служби, розбіжності у назвах навчальних курсів), у цілому дисципліни, що вивчаються, близькі за змістом: «Соціологія», «Психологія», «Етика», «Педагогіка», «Право» тощо. Відмінності спостерігаються лише по окремих дисциплінах: у вітчизняній навчальній план підготовки соціальних працівників за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр», включені дисципліни «Організація наукових досліджень», «Маркетинг соціальної роботи», «Менеджмент соціальної роботи», «Документаційне забезпечення управління», «Соціальне прогнозування», які розвивають у студентів уміння аналізу, планування, прогнозування та адміністрування в соціальній роботі. У Франції дисципліни подібного спрямування викладаються у II циклі вищої освіти, зокрема, входять у підготовку фахівців із вищою освітою в галузі соціальної роботи (магістратура). Відповідно, дані дисципліни не включені у програму професійної підготовки зі спеціальності «Асистент соціальної служби» (ліцензіат). Не входять у програму професійної підготовки асистента соціальної служби дисципліни загальноосвітньої підготовки «Історія», «Фізичне виховання», «Рідна мова», «Іноземна мова», «Філософія», традиційні для вітчизняної системи освіти. Проте, у рамках модернізації освіти в галузі соціальної роботи Франції на сучасному етапі розглядається питання про включення у програму професійної підготовки за фахом «Асистент соціальної служби» таких навчальних дисциплін, як «Філософія» та «Іноземна мова». Включення в навчальну програму курсу «Філософія» має сприяти розвитку світогляду, загальної культури особистості, а необхідність володіння іноземними мовами підтверджується та закріплюється положеннями Болонської угоди [2, с.156-157].

Загальне співпадання змісту дисциплін, що вивчаються соціальними працівниками в Україні та асистентами соціальних служб Франції свідчить про те, що у відповідності з Болонським процесом, дипломи асистента соціальної служби та соціального працівника у перспективі можуть бути визнані еквівалентними [2, с.159].

Беручи до уваги усе вищесказане, стає очевидним, що в умовах пошуку шляхів оптимізації освітнянських процесів в галузі соціальної роботи та соціальної педагогіки для нашої країни важливо розумно, зважено та достатньо глибоко проаналізувати досвід країн, в яких інститут підготовки фахівців для соціальної сфери формувався протягом десятиліть. Запозичення позитивного досвіду зарубіжних країн, із одночасною адаптацією його до соціальних реалій нашої країни, дає можливість підвищити ефективність вітчизняної системи підготовки фахівців соціальної сфери та уникнути багатьох помилок, характерних для періоду її становлення. У такому контексті вивчення досвіду Франції у сфері організації професійної підготовки фахівців із соціальної роботи може стати, безсумнівно, дуже корисним для України, яка тільки робить перші кроки в цьому напрямку.

Література та джерела

1. Зимняя И.А. Функционально-ролевой репертуар и методы социальной работы / И.А.Зимняя // Русский журнал социальной работы. – 1996. – №1. – С.8-16
2. Кашпирева Т.Б. Модернизация образования специалистов социальной сферы в системе многоуровневой подготовки студентов во Франции: дис. кандидата пед. наук: 13.00.08 / Кашпирева Татьяна Борисовна. – Тула, 2004. – 214с
3. Ковчина И.М. Сучасні технології соціальної роботи за рубежом : навч.-метод. посібник / І.М.Ковчина. – К., 2001. – 95с
4. Микитенко Н.О. Професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Микитенко Наталія Олександрівна. – Львів, 2006. – 219 арк.
5. Собчак Н.М. Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США: дис... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Собчак Надія Мирославівна. – Тернопіль, 2004. – 351 арк.
6. La formation continue universitaire. Les activités de formation continue. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 23.05.2006: <<http://www.education.gouv.fr/cid4193/la-formation-continue-universitaire.html>>. – Загол. з екрану. – Мова фр.

7. Le travail social. Brochure. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 13.02.2008: <<http://www.rufs.net/formation.htm>> – Загл. з екрану. – Мова фр.
8. Loi № 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales // Journal Officiel. – 2004. – № 190, 17 août. – P.14545
9. Schema national des formations sociales 2001-2005. – Paris: GNI, 2001. – 123p

Автор статті аналізує сфери діяльності спеціалістів соціальної сфери Франції. Сделаны выводы о разноректорности социальной работы, которая развивается по трем основным направлениям – социальное ассистирование, специализированное воспитание, анимация, однако охватывает и много касательных сфер жизнедеятельности человека (социальная работа в сфере воспитания, в области здравоохранения, юриспруденции, пенитенциарной системы и др.). Такое широкое поле вмешательства специалистов социальной сферы привело к возникновению большого количества социальных профессий, перечень которых постоянно дополняется новыми, оперативно отражают общественные изменения и социальные нужды: семейный медиатор, ассистент техника-аниматора, специалист по опеки доходами семьи и т.д.

The author of the article has analysed fields of activity of social sphere specialists in France. The conclusions have been made and concern the diversity of social work, which develops in three basic directions – social assistance, specialized education, animation, however it covers also many other spheres of life activity of a person (social work in spheres of education, in the field of public health services, jurisprudence, penitentiary systems, etc.). Such wide field of intervention of social sphere specialists has led to the appearance of a plenty of social professions, such as family mediator, the assistant of a technician-animator, specialist on income management of a family, etc.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ У СПАДЩИНІ АВГУСТИНА ВОЛОШИНА

Машкаринець–Бутко А.,
м.Ужгород

Актуальність проблеми дослідження. Економічні негаразди, що супроводжують трансформаційний період розбудови незалежної України, негативно відбиваються на функціонуванні сім'ї як окремого соціально-виховного інституту, загострюють демографічну кризу, спричиняють принципово нові проблеми, що зумовлюють «відмежування» дитини від сім'ї, катастрофічне збільшення кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки. Можна сказати, що сучасне сирітство є певним чином наслідком недостатньої уваги суспільства до проблем асоціальних сімей. Ситуацію з дітьми-сиротами поглиблює прогресуюча тенденція порушення структури сім'ї, погіршення виховної роботи з дітьми та батьками.

При цьому слід зазначити, що причини поширення соціального сирітства, зокрема на Закарпатті в останні роки зумовлені чинниками економічного та соціального характеру. Економічні: матеріальні труднощі сімей, які виховують дітей; поширення безробіття, – як результат виїзду батьків на заробітки за кордон, полішення дітей під наглядом бабусь, дідусів, інших родичів, послаблення функцій державних установ, покликаних займатися вихованням, навчанням дітей; погіршення умов утримання дітей у державних закладах. Соціальні: збільшення кількості кризових сімей; що страждають від алкоголізму, наркоманії батьків; послаблення моральної відповідальності батьків за виховання дітей.

До вирішення проблем дітей-сиріт звертались видатні педагоги краю, в тому числі, і А.Волошин. До джерел педагогічної спадщини вченого зверталось багато науковців: В.В.Гомонай, М.І.Кляп, М.І.Кухта, Л.В.Маляр, І.І.Небесник, В.В.Турянция, П.М.Ходанич, О.Ф.Яцина та ін.

Але соціально-педагогічні аспекти виховання дітей-сиріт у цих та інших працях майже не розглядаються. Актуальність досліджуваної тематики обумовлена тим, що проблема виховання дітей-сиріт у спадщині педагога майже не вивчена.

Мета дослідження полягає у розкритті соціально-педагогічних аспектів виховання дітей-сиріт у спадщині Августина Волошина. Досягненню мети сприяло виконання наступних завдань:

- 1) Аналіз сучасного стану проблем виховання дітей-сиріт.
- 2) Розкриття соціально-педагогічних аспектів виховання дітей-сиріт у спадщині А.Волошина.
- 3) Вивчення досвіду створення закладів інтернатного типу родинно Волошин.

Виклад основного матеріалу. На жаль, за останнє десятиліття кількість дітей-сиріт і позбавлених батьківського піклування в Україні удвічі зросла. Це при тому, що населення дедалі зменшується і у нас нема військових конфліктів! Маса юнаків і дівчат – майбутніх татусів та мам – росте в інтернатах, де вони просто не можуть навчитися будувати нормальні сімейні стосунки: нема живого прикладу. В дорослому житті це обертається гострими непорозуміннями в їхніх власних родині і, зрештою, за твердженням психологів, нащадки вихованців інтернатних закладів мають набагато більше шансів вирости на казенних харчах, аніж «домашні» діти. Так і збільшується лавина неповних сімей та сиріт при живих батьках.

Доля дітей-сиріт та дітей, які визначаються, як такі, що

позбавлені батьківського піклування, вирішується органами опіки та піклування, що функціонують при місцевих органах виконавчої влади. Опіку над такими дітьми згідно з Конституцією бере на себе держава. Крім, того спостерігається тенденція до зростання кількості дітей, які за законом не визнані, як такі, що позбавлені батьківського піклування, але фактично можуть вважатися сиротами, оскільки батьки за будь-яких причин належним чином не займаються їх вихованням: діти з асоціальних родин, «діти вулиці», жебраки тощо. Дітей, які при живих батьках не мають необхідної опіки та виховання у сім'ї, незалежно від офіційно визнаного статусу, можна розглядати як «соціальних сиріт», фактично позбавлених батьківського піклування.

Безумовно, не можна стверджувати, що феномен соціального сирітства виник лише зараз. Як зазначає російська дослідниця Л.І.Євграфова: «І раніше були сім'ї, де не займалися вихованням власних дітей через аморальний спосіб життя – пияцтво, наркоманію, жебрацтво, засудження батьків [5].»

Я.О.Гшовський розглядає відсутність необхідного піклування про дитину з боку батьків як депривацію сімейної взаємодії, тобто відсутність у дитини життєво необхідних контактів з батьками, неможливість засвоєння досвіду сімейного життя, рольових установок спілкування у родині [4].

Безумовно, що найкращий варіант для малюка – рости в повній сім'ї з татом і мамою, котрі люблять один одного й своїх чад. Проте можливість бути усиновленими має лише невелика частина сиріт, «відмовників», підкинутих, дітей вулиці або тих, чиї батьки позбавлені батьківських прав чи перебувають за ґратами. Як бути з іншими? Невже у них немає шансів жити в нормальній родині? Звичайно, є. По-над 65% таких дітей, за даними Держкомітету статистики України, беруть під опіку чи піклування (перше стосується неповнолітніх віком до 14 років, друге – від 14 до 18) близькі родичі, для решти ж альтернативною інтернатом і Будинкам дитини є прийомні сім'ї та дитячі будинки сімейного типу. Вони, як і опікунство, зберігають за дітьми статус позбавлених батьківського піклування, але дають можливість виховуватися у природних умовах.

Розкриваючи мету діяльності інтернатних закладів А.Волошин неодноразово наголошує на створенні в них атмосфери родинного затишку, рідної домівки.

У вступі до «Педагогічної психології» [2] А.Волошин твердить, що батьки і школа допускають чимало помилок при вихованні дитини, бо недостатньо знають її, зокрема не знають психології вихованців, їх здібностей, нахилів, умов розвитку тощо. Батьки і вчителі повинні знати індивідуальні особливості кожної дитини, це дасть змогу краще будувати виховний процес. Закликаючи майбутніх вчителів вивчати психологію дитини, вчений-педагог зазначає, що підготовлений ним підручник є лише збірником найважливіших психолого-педагогічних відомостей і для поглиблення знань із психології рекомендує ряд видань німецькою, угорською та російською мовами.

Поряд з розробкою психолого-педагогічних аспектів навчально-виховного процесу, А.Волошин вивчав і

соціальні аспекти виховання та навчання, що знайшло своє відображення у праці «О соціальному вихованні» [1]. В ній порушено актуальні соціальні аспекти педагогічної діяльності. Основним завданням соціального виховання, доводить автор, «є передати всі надбання культури чим ширшим верствам населення» і робить висновок, що освіченість в соціальному розумінні полягає не лише в знаннях, але й у внутрішніх переконаннях, в моральній свободі людини. Розглядаючи кілька напрямків соціального виховання, він виділяє школи праці, учнівське самоврядування та соціально-педагогічні установи. Соціальна педагогіка, на думку автора, має подвійний вплив на виховання – теоретичний і практичний. Теоретично вона вивчає нові концепції виховання і навчання з урахуванням специфіки категорії дітей, яких потрібно навчати (стан здоров'я, вікові особливості, місце проживання тощо). Практично соціальна педагогіка надає вихованню соціального змісту, вимагаючи від держави відповідних законів, які б забезпечили отримання освіти та захистили всі соціальні верстви молоді.

До спеціальних інститутів виховання – інтернатів А.Волошин відносить «сиротинці, інститути для глухонімих, для сліпих, для тупоумних дітей» [3, с.31]. Виховний інститут повинен замінити вихованням родинний дім. Трудність у роботі інтернатного закладу як родинного дому А.Волошин бачав у тому, що кожного року він поповнюється новими вихованцями «неєднакового світогляду і схильностей, котрих не в'яже почуття родинне» [там само].

Ідеться про період адаптації вихованців до умов інтернату. Адаптація до нових умов виховання – це напруження не лише для вихованців, а й для вихователів. Взагалі, робота в інтернаті вимагає від вихователя напруженої праці, що ґрунтується, насамперед, на знанні справи, а також любові і терпеливості у ставленні до вихованців. Піклуючись про дітей, переймаючись їх проблемами, переживаючи за їх долю, допомагаючи їм дорослішати, мужіти, – вихователі разом із вихованцями створюють середовище, що благотворно впливає на розвиток дітей. Тут завжди «...панує дух великого домашнього товариства, в котром проявляється всягда чистий, отцевський і братерський змисл» [там само].

Великого значення надавав А.Волошин вихованню на засадах народності, що виражалось у прищепленні вихованцям любові та зацікавленості до вивчення рідної мови, народних звичаїв, традицій, культури загалом.

А.Волошин розкриває сутність вимог до організації інтернатного закладу. Він повинен:

- 1) відповідати санітарно-гігієнічним вимогам («гігієнічно відповідним»), серед яких охайне приміщення, ігрова площа та ділянка для праці, здорове харчування та чистий одяг;
- 2) функціонувати під умілим педагогічним керівництвом («педагогічно ведений»), яке б забезпечувало організацію життєдіяльності в інтернаті таким чином, щоб дотримувались вимоги до чергування видів діяльності та відпочинку, а також дисципліна;
- 3) розвиватись на релігійно-моральних засадах («релігійно-моральним»), як основи живого духовного життя [3].

Розкриваючи сутність функціонування та організації інтернатних закладів А.Волошин аналізував досвід діяльності інтернатних закладів заходу, зокрема Англії, Франції, Німеччини. Так процвітання виховних інститутів в Англії пов'язував із умілим педагогічним керівництвом та виховними традиціями, що протягом століть складались у англійській системі виховання. Це думка привертає увагу, оскільки Україна зараз переживає епоху відродження віковичних виховних традицій і розвитку сучасного виховання на засадах особистісно-орієнтованої педагогіки. Відродити традиції на ґрунті парадигмально оновленої системи виховання – це, чи не єдиний шлях, що веде до успіху у справі виховання.

Серед різних типів інтернатних закладів виокремлюються, так звані, «дома поправи». Це заклади інтернатного типу для дітей, що належать до класу соціальних сиріт, тобто, це діти людей з алкогольною залежністю, злочинців, жертви вулицьного антивиховання. Завданням першочергової важливості вважає А.Волошин «вирвати їх із дотеперішнього середовища». Видатний педагог категорично проти відправлення у колонії для малолітніх злочинців тих, хто став на шлях злочину, оскільки там вони «научаться од старших товаришів лиш нових злочинів» [3, с.33].

Особливі вимоги висувються до вихователів, які працюють у «домах поправи». Окрім іншого, педагогічний персонал у такому закладі повинен «розумітися до патологічного виховання». Важливим є не лише досвід роботи з важковиховуваними, а й володіння уміннями опановувати себе, погамувати власну лють, стримувати злість і гнів, приховувати роздратування, які можуть бути спровоковані поведінкою вихованців.

Ще один тип інтернатних закладів для дітей-сиріт, так

звані сиротинці. Сиротинці як виховні центри («інститути») повинні були мати у розпорядженні «свою школу, свою робітню, город і поле»; в першу чергу, дуже добрий персонал, щоби дух був там родинний, веселий, теплий і бадьорий.

Розкриваючи мету, зміст, організацію, структуру того чи іншого виду інтернатного закладу («виховний інститут», власне, інтернат; «дома поправи», «сиротинці», а також інтернати для глухонімих, для сліпих, і для тупоумних дітей), А.Волошин наголошує на провідній ролі педагогічного керівництва у діяльності закладу, на особистості вихователя. До речі, він вважав, що в сиротинцях необхідно залучати до виховання дітей переважно жінок. Адже вони в екстраординарних умовах краще, ніж чоловіки, можуть знайти вихід із конфліктних ситуацій, порозумітися з вихованцями та «мають до них тепле почуття і материнське серце».

Педагогічне керівництво має ґрунтуватись на знаннях вихователем:

- методів, способів, прийомів, засобів, форм виховання;
- індивідуальних нахилів дитини, причому, «в інтересах упoznання личности ученика і в інтересах виховання волі не вольно придумувати характеристичних прояв дитинських способностей, свободної волі і самостійності. Найбавиться, найжартує. Найзанимається дитина вольно, най проявляє свою ініціативу, надзор лиш тогда має вмѣшаться, коли помысли дитины переступлять границу повинности» [3, с.59];
- психопатології та конфліктології для розпізнавання причин конфліктів та усунення їх наслідків, для запобігання конфліктних ситуацій, що можуть виникати як у дитячому середовищі, так і у спілкуванні вихованців з вихователями;
- ґендерних відмінностей у вихованні дітей: «інакше треба вести хлопця, а інакше дівчину» [3, с.54]; «учебні плани повинні бы быти приспособлені ко потребам пола» [3, с.55];
- методів самоаналізу, самовиховання, самокритичності

Гадаємо, не буде перебільшенням, коли скажемо: ці свої настанови – рекомендації А.Волошин успішно реалізував на практиці, відкривши на свої кошти аналогічний сиротинець в Ужгороді. Виховний процес у ньому здійснювався під особистим патронажем Ірини та Августина Волошинів.

Після закінчення богословського факультету в 1896 році А.Волошин одружується з дочкою професора ужгородської гімназії Іриною Петрик, яка відтоді стала його надійним помічником і радником. Цікава деталь: Ірина Петрик (1878–1936) походила із славного роду Духновича, власне кажучи, дружина її прадіда доводилася рідною сестрою Олександра Духновича. Ірина Петрик-Волошина внесла помітний здобуток у розбудову справи шкільництва та жіночого руху в Закарпатті. Так, 1909 року вона спільно із Ольгою Волошиною, сестрою Волошина, відкрила «Маріанську конгрегацію греко-католицьких дівчат». Ця школа виконувала благородне завдання у рамках практичних потреб: «...навчити дівчат читати – писати, ручних праць, катехизму, церковних співів, варити, пекти, основи гігієни в хаті для немовлят і хворих» [12].

Заслугою Ірини Петрик-Волошиної є і те, що 1921 року вона виступила ініціатором організації «Жіночого Союзу», на рахунок якого після його створення в 1921 році, – низка вагомих просвітницьких і політичних акцій, проведених у Закарпатті в 20–30-х р.р. До того ж вона вписала своє ім'я в літопис благодійників краю. Так, 1933 року Ірина Петрик-Волошина разом із чоловіком безкоштовно передали власний будинок на вулиці Ракоці з цільовим призначенням – під сиротинець (орфанотрофіум). Його вартість складала понад 300 тисяч чеських крон. Її ім'я справедливо пов'язується із заснуванням народної кухні при жіночому союзі – першого в Закарпатті такого типу функціонального закладу. Силами цієї кухні було організовано тільки в 1932–1933 р.р. близько 290 тисяч безкоштовних обідів для дітей знедолених родин та престарілих.

Висновки. Теоретичне узагальнення матеріалу дослідження уможливило формулювання наступних висновків.

Проблема виховання дітей-сиріт є гостро актуальною як в Україні в цілому, так і на Закарпатті, зокрема. Останнім часом зростає кількість дітей, що при живих батьках залишаються без батьківської опіки. Батьки, будучи змушеними в пошуках заробітку їхати за кордон, полишають своїх дітей на бабусь і дідусів, родичів. Не маючи постійного безпосереднього контакту з батьками такі діти впадають у депресію, апатію, розчарування, що іноді призводить до трагедії.

Окрім зростання числа дітей – соціальних сиріт, не зменшується кількість дітей-сиріт, що перебувають в інтернатних закладах. І хоч педагогічна громадськість підтримує ініціативу передачі таких дітей на виховання в сім'ї, все ж, це лише часткове вирішення проблеми.

З огляду на це – повернення до джерел педагогічної

спадщини А.Волошина є спробою подивитись на сучасні проблеми криз призму часу, що має властивість виявляти інваріантні цінності і розсіювати тимчасове, змінне, буденне.

В контексті соціально-педагогічних аспектів виховання дітей – сиріт у педагогічній спадщині А.Волошина варто виокремити три провідні ідеї:

1) система виховання в інтернатних закладах має ґрунтуватись на засадах народності, що виражається у прищепленні вихованцям любові та зацікавленості до вивчення історії краю, народних звичаїв, традицій, культури русинів-українців, загалом;

2) в інтернатних закладах варто відкривати діючі каплиці (центри) і до релігійно-морального виховання залучати ченців, монахів, представників духовенства, за участі яких створювалася б атмосфера живого духовного життя; залу-

чати меценатів, із числа заможних громадян для створення кращих умов життя для вихованців;

3) оскільки особистість вихователя для дітей-сиріт є визначальною, то залучати до роботи в інтернатних закладах фахівців із числа соціальних педагогів, оскільки фаховий і професійний рівень кадрового складу інтернатів не завжди відповідає нормативним вимогам, і не тільки їм.

Свої настанови – рекомендації А.Волошин успішно реалізував на практиці, відкривши, разом з дружиною, на свої кошти аналогічний сиротинець в Ужгороді. Виховний процес у ньому здійснювався під особистим патронажем Ірини та Августина Волошиних.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із дослідженням стану проблеми сирітства на Закарпатті у довоєнні і післявоєнні роки.

Література та джерела

1. Волошин А. О соціальному вихованню. – Ужгород: Друкарня акційного товариства «Унію», 1924. – 54с
2. Волошин А. Педагогічна психологія. – Ужгород: Накладом педагогічного товариства Підкарпатської русі, 1933 – 112с
3. Волошин А. Педагогіка і дидактика для учительських семінарій. Ужгород: «Унію», 1923 – 186с
4. Голошовський Я.О. Становлення образу «Я» у підлітків школи-інтернату: Дис... канд. псих. наук. – К., 1996 – 167с
5. Евграфова Л.И. Формирование родственных взаимоотношений детей-сирот (на материалах дошкольных отделений школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в Украинской ССР): Дис... канд.псих.наук. – К., 1987 – 157 с

В статтю розкриваються соціально-педагогічні аспекти проблеми виховання дітей-сиріт в педагогічному наслідуванні А.Волошина. Замечається, що діяльність сучасних інтернатних закладів можна оптимізувати шляхом організації виховання на традиціях народності, морально-релігійного відповідності, використання засобів меценатства із числа состоятельних громадян, а також підвищення рівня професійної компетентності персоналу. Розкривається досвід створення інтернатів супругами Волошин.

The author of the article has considered the social-pedagogic aspects of problems of children-orphan up-bringing in the pedagogic heritage of Avgustyn Voloshyn. It has been stressed, that the activity of contemporary boarding institutions has to be optimised by ways of up-bringing organising on the examples of nationality traditions, morally-religious accordance, attracting of money of the well-to-do citizens and heaving up of the personnel professional competence level. The experience of boarding institutions opened by the Voloshyn couple has been disclosed.

ШКІДЛИВІ ЗВИЧКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ М. УЖГОРОДА ТА СТАВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ ДО НИХ

Мелега К., Товт В., Кручаниця М., Дуло О., Щербань М.,

м.Ужгород

Вступ. Тривалий час в Україні спостерігається стійка тенденція до зниження рівня здоров'я населення. Вагомий внесок в захворюваність та смертність населення України вносять хвороби, зумовлені вживанням тютюну і алкоголю [3; 5; 8].

Особливу стурбованість викликає проблема тютюнокуріння, що зумовлено масштабністю шкоди куріння для здоров'я [5]. Ситуація з тютюнокурінням в Україні характеризується стабільно високими показниками поширеності серед чоловіків та стрімким зростанням цієї шкідливої звички серед жінок, дітей, підлітків і молоді. Україна – один з найбільших «курців» планети [5; 8]. За даними опитування, поширеність тютюнокуріння серед дорослих чоловіків в Україні становить 67% і є найвищою в Європі, серед жінок – більш як 20% і є найвищою в країнах СНД [3]. Розповсюдженість тютюнокуріння серед молоді України в віці 15-16 років становить близько 30% [6]. В країні кожен четвертий підліток першу спробу тютюнокуріння зробив у віці до 10 років [5], що з дитячого віку спонукає до нікотинової залежності. Загальна кількість пов'язаних з тютюном смертей в Україні у 2000 р. складала майже 100 тис. або 13% загальної смертності. Більшість пов'язаних з тютюном смертей (70%) відбувається серед людей віком 35-69 років, і людина, яка вмирає від куріння в такому віці, у середньому втрачає 19 потенційно можливих років життя [3].

Пияцтво в сучасному українському суспільстві набуло особливо хворобливого характеру майже за всіма показниками – рівнем споживання алкоголю, захворюваності, смертності на ґрунті зловживання спиртними напоями, прилученням до споживання алкоголю наймолодшої частини населення та ін. [8]. Спостерігається все більше втягнення у вживання алкоголю підлітків та жінок [2; 4; 9]. В цілому у світі від алкогольної залежності страждають 140 мільйонів осіб, в Україні – близько 1 млн. осіб. За статистичними даними понад 40 тис. українців щороку помирають від надмірного вживання алкоголю. Більш як 700 тис. – мають офіційно зареєстровану в медичних установах алкогольну залежність, реально – значно більше. За поширеністю вживання алкогольних та слабоалкогольних напоїв серед дітей шкільного віку Україна посідає одне з перших місць

у світі, спостерігається тенденція до зростання дитячого алкоголізму [8].

Значне поширення шкідливих звичок серед неповнолітніх українців, що негативно впливає на стан їх здоров'я, викликає серйозне занепокоєння суспільства [5; 8]. Наукові дані свідчать про те, що шкідливий вплив тютюнового диму на організм сприяє виникненню захворювань серцево-судинної, дихальної системи, органів травлення, росту пухлинних захворювань [10; 11]. Раннє вживання алкогольних напоїв призводить до різних проблем з фізичним і психічним здоров'ям [6; 9]. Незадовільний стан здоров'я у дитячому віці призводить до порушень здоров'я протягом усього життя людини, створює соціальні та фінансові проблеми, а також негативно впливає на рівень соціально-економічного розвитку країни [5].

У зв'язку з цим оцінка розповсюдженості шкідливих звичок – куріння та вживання алкоголю – серед школярів різного віку, і розробка на цій основі ефективних програм профілактики і формування здорового способу життя є надзвичайно актуальними.

Метою роботи є вивчення розповсюдженості шкідливих звичок – тютюнокуріння і вживання алкоголю – серед учнів різних вікових категорій загальноосвітніх шкіл (ЗОШ) м. Ужгорода та відношення школярів до них.

Матеріали і методи. Проведено анонімне анкетування 520 школярів різних шкіл міста Ужгорода упродовж 2007 – 2008 рр. Серед обстежених –185 (35,6%) хлопців і 335 (64,4%) дівчат різних класів, віком від 7 до 17 років. Для анкетування школярів використовували 2 спеціально розроблені опитувальники з варіантами відповідей, за допомогою яких оцінювали поширення шкідливих звичок в учнів (окремо тютюнокуріння та вживання алкоголю). Вірогідність відповідей досягалася анонімністю опитування.

Усі опитані були розподілені на 4 вікові групи: I група – 7-10 р. – 102 (19,7%) учні; II група – 11-13 р. – 138 (26,6%) учні; III група – 14-15 р. – 146 (28,2%) учнів; IV група – 16 – 17 років – 132 (25,5%) учні.

Результати дослідження та їх обговорення. Аналіз літературних джерел свідчить, що протягом останніх років було проведено три міжнародні опитування щодо поширен-

ня шкідливих звичок серед підлітків, в яких Україна брала участь: «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді» (HBSC), Глобальне опитування молоді про тютюн (GYTS) та Європейське опитування учнівської молоді щодо вживання алкоголю та наркотичних речовин (ESPAD) [3; 6].

За даними цих опитувань встановлено, що в Україні спостерігається тенденція до відносно ранньої спроби початку куріння серед підростаючого покоління. Середній вік прилучення підлітків до цієї шкідливої для здоров'я звички припадає на 12-13 років. На момент повноліття 82% юнаків та 72% дівчат вже мають від 1-2 до 40 і більше спроб курити. Невипадково ситуацію з поширеністю куріння оцінюють як тютюнову епідемію [5].

При аналізі поширеності тютюнокуріння серед учнів ЗОШ м. Ужгорода встановлено, що у віці 7-10 років перший досвід паління набувають 7,2% хлопців 0,2% дівчат, у 11-13 років долучаються до куріння – 19% і 11%, відповідно. Вік спроби першої цигарки є важливим показником вживання тютюну серед підлітків. Перша цигарка, викурена в досить ранньому віці, може стати причиною подальшої тютюнової залежності [3]. За даними опитування ESPAD, яке проводилося в Україні в 1995, 1998, 2003 і 2007 рр., серед хлопців перша цигарка викурюється у віці до 13 років приблизно в половині випадків, а серед дівчат – у третині або чверті [6]. Отже, поширення куріння серед учнів молодших вікових груп ЗОШ м. Ужгорода є значно нижчим порівняно з показниками по Україні в цілому, однак серед хлопчиків куріння поширене більше, ніж серед дівчат.

За даними дослідження Глобального опитування молоді про тютюн (GYTS), проведеного в Україні в 1999 та 2004 рр., ризик теперішнього куріння помітно зріс між 1999 і 2004 рр. Він вищий серед хлопчиків і зростає з віком. Поточне куріння має сильніший зв'язок з курінням матері, ніж з курінням батька, хоча обидва ці зв'язки є значущими. Також ризик розвитку сильної нікотинної залежності у 2004 р. став вищим порівняно з 1999 р. Таким чином, підлітки з більшою ймовірністю стають постійними курцями і більш ймовірним є розвиток у них сильної нікотинної залежності [3].

Ці дані підтверджує і опитування HBSC (Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді), яке проводилося в Україні у 2001-2002 рр. і 2005-2006 рр. серед дітей трьох вікових груп (11, 13, 15 років) [3]. Міжнародний Звіт 2001-2002 р. про це опитування робить наголос на наступних проблемах щодо України, яка:

- має високі рівні куріння хоча б раз у житті (як і Гренландія, Естонія, Латвія та Литва);
- поширеність паління серед хлопців набагато вища, ніж серед дівчат.
- є серед країн з найвищою поширеністю куріння протягом життя серед хлопчиків (11 років – 41,7%, 13 років – 73,8%, 15 років – 88,1%);
- відзначається як країна з більш легким доступом до тютюну, більшою нараженістю на рекламу і відносно слабкими досягненнями у сфері контролю над тютюном, що може послабити вплив профілактичних програм, навіть якщо вони будуть впроваджені у школах.

Аналіз розповсюдженості тютюнокуріння серед опитаних школярів м. Ужгорода старших вікових груп показав, що поширення цієї шкідливої звички значно зростає з віком: у віковій групі 14-15 років – палить 58% хлопців і 69% дівчат. У цьому зв'язку слід відмітити, що вік 14-15 років – це вік експериментування, дорослішання та випробовування себе. На рішення підлітка «курити» чи «не курити» дуже впливає оточення, реклама, найближчі родичи та друзі. Підлітки вказували, що викурюють іноді 1-2 сигарети в день, періодично і більше, але затіяти курців серед них нема. Тому роль профілактичних заходів, зокрема проведення бесід про шкоду куріння і переваги здорового способу життя, залучення до занять фізичними вправами, урізноманітнення дозвілля, є дуже важливою. Особливий наголос слід зробити на шкоді куріння для дівчат з огляду на їх майбутнє материнство.

У наступній віковій групі 16-17 років тенденція щодо поширення куріння змінюється: кількість юнаків, які прилучились до куріння, зростає до 78%, а дівчат – значно знижується до 49%. Але кількість тих, хто вживає їх систематично, значно менша. Так, порівнюючи кількісні показники за умовними розділами «спробував запалити» та «палю регулярно», можна побачити, що для значної кількості респондентів паління не є систематичним: біля 80% експериментували з курінням і тільки 20% курять щодня.

Отримані дані щодо рівня поширення тютюнокуріння серед юнаків та дівчат м. Ужгорода узгоджуються з опитуванням ESPAD, яке показало, що незважаючи на позитивну динаміку, у 2007 році поширеність куріння серед 15-16-річних підлітків в Україні залишалася високою: хоча б раз протягом всього життя курили 72% серед хлопців і 53% серед дівчат. Однак, частка більш-менш постійних курців з них є значно меншою і становить 39% серед юнаків і 25% – серед дівчат [6].

Аналіз основних мотивів, які підштовхують молодь до

паління, проведений на основі анкетних даних, показав, що найбільш значимими серед них є: 1) вплив компанії, прагнення не відстати від товаришів – 35%; 2) прагнення відчути себе більш самостійним, дорослим – 11%; 3) куріння – просто звичка – 11%; 4) бажання виділитись – 10%; 5) підкреслити свою незалежність – 9%; 6) куріння зближує, об'єднує з друзями – 8%; 7) палить, коли нудно – 6%; 8) наслідування кумира – 4%; 9) не відповіли на запитання – 6%. Таким чином, саме приклад оточення є найбільш сильним мотивуючим фактором тютюнокуріння у підлітковому віці. У молоді сформоване переконання, що юнаки та дівчата, які курять, виглядають більш привабливими, тому тютюнокуріння вважається елементом престижу. Отримані дані узгоджуються з результатами дослідження ОУТ8, які показують, що чим менша частина однокласників курять, тим менш ймовірним є розвиток сильної тютюнової залежності [3].

Слід відмітити, що своє негативне відношення до паління виявили 37,5% хлопців і 15,6% дівчат, які хотіли б позбутися цієї звички. Тільки 19,3% підлітків вважають паління недопустимим, а 25,8% не є переконливими противниками паління і вважають його допустимим. Отже, якраз ця частина підлітків потребує активної роботи, спрямованої на формування установки здорового способу життя. Необхідно усунути умови, що сприяють залученню до тютюнокуріння, заборонити куріння на території навчального закладу, як школярам, так і педагогам [1; 2]. Учням, особливо старших класів необхідно допомогти зробити свідомий вибір (палити чи ні), що буде ознакою справжньої дорослості, запорукою здоров'я, повноцінного життя [9].

Ситуація з вживанням алкоголю, як в цілому по Україні, так і серед школярів м. Ужгорода видається загрозливою. За даними проведеного анкетування встановлено, що смак алкоголю знайомий дітям уже з раннього дитинства: у групі 7-10-літніх 2,8% опитаних хлопців та 0,7% дівчат спробували алкогольні напої. З віком до вживання алкоголю долучається дедалі більше неповнолітніх. Так, у віці 11-13 років спиртні напої вживають 60% хлопців і 15% дівчат; у віці 14 років і старші – 74% юнаків і 37% дівчат. Молодші школярі вживають переважно пиво і вино, старші – пиво, слабоалкогольні коктейлі і горілчані вироби. Аналіз показує, що хлопці частіше п'ють пиво та міцні алкогольні напої, дівчата надають перевагу коктейлям. Однак, споживання пива набуває стрімкої популярності і серед дівчат. З огляду на те, що реклама торгових марок пива нині є найпоширенішою, найагресивнішою, цей напій користується найвищим попитом у молоді. Крім того, пиво та слабоалкогольні коктейлі за ціною є більш доступними для учнівської молоді, ніж міцні алкогольні напої. За даними проведеного дослідження пиву віддають перевагу 53% опитаних хлопців та 25% дівчат. Особливо пиво і коктейлі популярні серед старшокласників, причому як серед хлопців, так і серед дівчат. Найменш поширеними серед 15-16-річних учнів є міцні алкогольні напої. Горілку та горілчані вироби вживають менше 5% неповнолітніх, однак, серйозне занепокоєння викликає те, що ці напої вони купують переважно на ринках.

Найчастіше приводом до вживання алкоголю дітьми і підлітками є святкові події або дні: на це вказують 65% хлопців і 15% дівчат. Діти молодшого віку вживають алкоголь рідко, переважно зі згоди батьків або з цікавості. На відміну від цього, 30% опитаних хлопців та 9% дівчат, старших 14-річного віку, вживають алкоголь досить часто, з будь-якої причини, і майже у половині випадків це відбувається «за компанією». Біля 10% хлопців і 2% дівчат вживають алкоголь, коли є бажання. Основні мотиви, які підштовхують молодь до вживання алкоголю: 1) бажання зробити життя більш цікавим – 40%, 2) забути про проблеми – 15%, 3) зняти стрес – 3%, 4) вживання спиртного «за компанію з друзями» – 15%, 5) не відповіли на питання – 27%. Позитивні сторони алкоголю найчастіше відмічають хлопці вікової групи 11-13 років (17%) та старші 14 років (13%), тоді як дівчата усіх вікових груп не виявляють захоплення від вживання алкоголю. На питання «Чи є сенс боротися з вживанням алкоголю?» ствердно відповіли біля 30% відсотків юнаків та 18% дівчат старшої вікової групи, і лише біля 1% молодших респондентів.

Отримані дані дещо відрізняються від результатів дослідження ESPAD, проведеного 2007 року, згідно якого 91% опитаних учнів віком 15-16 років хоча б один раз у житті вживали алкогольні напої, причому цей показник майже однаковий для хлопців і дівчат. Тендерні відмінності щодо досвіду вживання алкоголю чітко простежуються у віці від 9 до 11 років. У кожній віковій групі більше хлопців, ніж дівчат, перший раз вживали алкогольні напої, тоді як від 12 до 15 років ці відмінності стають менш значущими. Пиво залишається найпоширенішим напоєм серед підлітків, причому хлопці вживають пиво набагато частіше, ніж дівчата. Немає суттєвої різниці між частотою вживання алкогольних напоїв хлопцями та дівчатами. Так, за даними дослідження ESPAD, 62% хлопців та 61% дівчат вживали будь-які алкогольні напої протягом 30 днів [6].

Вищенаведені дані доводять, що для підлітків вживання алкоголю стало доволі регулярним явищем. Можна припустити, що для досить великої кількості учнів проведення вільного часу безпосередньо супроводжується вживанням алкогольних напоїв.

Дослідження механізмів впливу профілактичних заходів показують, що дуже важливо враховувати соціальну функцію вживання алкоголю. Тому що для молодих людей вживання алкоголю має досить привабливий ефект, як, наприклад, зняття стресу, привабливість, підвищення настрою, відчуття успішності. Отже, зменшення кількості рекламних матеріалів щодо алкоголю, навіть якщо вони не спрямовані безпосередньо на дітей і підлітків, сприятиме зменшенню вживання алкоголю серед цих груп населення [6; 8; 9].

У загальному, за результатами анонімного анкетування було встановлено, що шкідливі звички, такі як паління і вживання алкоголю, мали більшість опитаних дітей. Вони виявлені у 429 (82%) хлопців і 356 (68%) дівчат різного віку. Частка неповнолітніх, які вживають тютюн і алкоголь прогресивно зростає з віком. Однак, є певні статеві відмінності у розповсюдженості шкідливих звичок серед дітей різних вікових груп. Так, у I (7-10 років) і II (11-13 років) вікових групах не мають шкідливих звичок біля 80% дітей незалежно від статі, тоді як у старших вікових групах частка дівчат, які ведуть здоровий спосіб життя становить 57%, а частка хлопців – лише 47%.

Висновки. Дані, отримані на основі анкетного опитування школярів м.Ужгорода, дозволяють зробити наступні висновки:

1. Шкідливі звички, а саме алкоголь та тютюнопаління, надзвичайно розповсюджені серед учнів ЗОНІ м. Ужгорода, особливо серед підлітків, старших 14 років.
2. Частка хлопців, які втягнуті у тютюнокуріння та вживання алкоголю, є значно вищою, ніж дівчат, і зростає з віком.
3. Ризик масового долучення до куріння дуже високий у підлітків, старших 14 років, особливо, у дівчат, а до вживання алкоголю у дітей, віком 11-13 років, особливо, у хлопців.
4. Прискіпливої уваги потребують школярі 7-10-річного віку, певна частка яких у цей період набуває перший досвід паління та вживання алкоголю.
5. Для того, щоб попередити і знизити рівень поширення шкідливих звичок серед неповнолітніх, профілактичну роботу з дітьми необхідно починати в ранньому шкільному віці, маючи на меті сформулювати правильне ставлення до свого здоров'я, надати необхідні навички та показати альтернативні види поведінки.

Комплексні профілактичні програми, які мають починатись до віку появи зацікавленості та початку експериментування з тютюном та алкоголем, необхідно спрямувати і на найближче оточення учня – на його батьків і друзів.

Література та джерела

1. Андреева Т.І., Красовський К.С. Куріння та діти: що може зробити школа. – К., 2003. – 52с.
2. Кириченко І.В. Україні молодіють алкоголіки, наркомани й курці // Шкільний світ. – 2004. – № 46. – С.1,4
3. Контроль над тютюном в Україні. Національний звіт (неофіційний переклад). – Київ, 2009. – 128 ст.
4. Мельничук Д. Фізична активність і шкідливі звички в структурі способу життя юнаків старших класів // Фізична культура, спорт та здоров'я нації: збірник наукових праць. – Вінниця, 2006. – № 1. – С.130-133
5. Наказ МОЗ № 311 від 24.06.2005 «Про затвердження Комплексного плану «Профілактика та подолання тютюнокуріння в Україні на 2005–2010 роки».
6. Рівень і тенденції поширення тютюнокуріння, вживання алкоголю та наркотичних речовин серед учнівської молоді України / О.М.Балакірева (кер. авт. кол.), Т.В.Бондар, Н.О.Рингач та ін. – К.: УІСД ім.О.Яременка, 2008. – 152с
7. Рекомендації з профілактики і лікування тютюнопаління /Л.П.Смирнова, О.О.Кваша, І.М.Горбась, Н.В.Давиденко – К.: CINDI-Україна, 2001. – 20с
8. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 21 травня 2008 р. №731 «Про схвалення Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми «Здорова нація» на 2009–2013 рр.»
9. Тютюн, алкоголь, наркотики в молодіжному середовищі: вживання, залежність, ефективна профілактика / О.О.Яременко (кер. авт. кол.), О.М.Балакірева, О.О.Стойко та ін. – К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, Український ін-т соціальних досліджень, 2004. – Кн.7. – 196с
10. Чернюк Н.В. Вплив паління та спадкової схильності на тяжкість перебігу хронічного обструктивного бронхіту //Архів клінічної медицини. – 2005. –№2. – С.85-88
11. Fagstrom K., Save U. The pathophysiology of nicotine dependence treatment options and cardiovascular safety of nicotine // Cardiovascular Risk Factors. – 1996. – У.6. – № 3. – Р.135-143

На основі анкетування изучено уровень расширения вредных привычек – курение и употребление алкоголя среди учеников различных возрастных групп г.Ужгорода. определено, что вредные привычки имеют 82% парней и 68% девушек разного возраста. Полученные данные необходимо использовать для разработки эффективных профилактических и оздоровительных программ.

On the basis of test questioning the authors of the article have considered the level of dissemination of bad habits – smoking and alcohol misuse among pupils of different age groups in the city of Uzhhorod. It has been established that 82% of boys and 68% of girls of different ages are inclined to have bad habits. The number of teenagers that take tobacco and alcoholic drinks progressively grows with the age. The risk of mass predilection for smoking is very high among teenagers that are over 14, especially among girls, while for alcohol drinking it is higher among children of 11 – 13 years old, especially among boys. The data received should be used for the development of effective prophylaxis and improving programs.

ПОБЛЕМА ОЦІНКИ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ФІЗИКИ: ДОСВІД УГОРЩИНИ

Міс Й., м.Егер, Угорщина
Керестень І., м.Берегово

Модернізація світових освітніх систем передбачає впровадження інституту вимірювання та оцінювання діяльності освітньої сфери, створення національних систем моніторингу освіти на всіх рівнях. Центральним напрямом моніторингу освіти є дослідження її якості. Якісна освіта у цивілізаційному вимірі розглядається сьогодні як один з індикаторів високої якості життя, засіб соціальної та культурної злагоди й економічного зростання. Міжнародне співтовариство нині хвилюють питання гарантування державами якісної освіти та реалізація цих гарантій з проекцією на можливість набуття молоддю життєвих компетентностей для її успішного входження в сучасне суспільство.

Для оцінки якості освіти у зарубіжних країнах створювались компетентні організації, комітети, діяльність яких ставала підґрунтям для вироблення та впровадження конкретною

країною відповідної державної політики в галузі удосконалення національної системи освіти. Так, наприклад, відомою є ситуація з проголошенням у 1983 році Національною комісією з якості освіти США звіту «Нація у небезпеці: потреба реформування освіти». За підсумками проведеного експертами моніторингового дослідження, американські освітні стандарти були визнані недосконалими, а неякісний рівень шкільного навчання розглядався як загроза національному добробуту й безпеці. Після цього випадку навчальні досягнення учнів стали одним із критеріїв визначення всієї системи шкільної освіти [3].

Актуальність проблеми практичного вимірювання результатів функціонування освіти, загалом, і кінцевих результатів, зокрема, полягає в тому, що досі в науковій угорській та зарубіжній літературі не сформовано єдиного

категоріально-понятійного апарату щодо якісних та кількісних показників оцінювання кінцевих результатів навчання, а також відсутні загальноприйняті концептуальні підходи щодо його визначення. Це призводить до розходжень у тлумаченні сутності й структури механізмів оцінювання системи показників результатів навчальних досягнень учнів.

Мета статті полягає в аналізі та систематизації фактичного матеріалу з проблеми моніторингу навчальних досягнень випускників угорських шкіл з фізики.

Значна кількість досліджень, пов'язаних з реформою системи іспитів, підготовлена Інститутом навчання та розвитку Угорщини. Розгорнута картина методики педагогічних досліджень містить дослідницький матеріал Івана Фалуша та Яноша Олле. Про місце та роль фізики як навчальної дисципліни у навчанні з'являються численні публікації в угорських методологічних фахових виданнях та за кордоном. Такими, наприклад, є «Дидактика фізики» Вольфганга Влайхрота, Гельмута Данке, Вальтера Юнга та інших (Wolfgang Bleichroth, Helmut Dahncke, Walter Jung, et al. Fachdidaktik Physik. Deubner Köln, 1991), роботи Яна-Петера Брауна, дослідження Золтана Баторі та Кристіни Добош.

Але єдині підходи до розуміння місця і значення вимірювання (визначення та оцінка) результатів навчальних досягнень учнів в угорській школі поки що відсутні. Саме цим обумовлена актуальність проведеного нами дослідження.

Співробітництво спрямоване на створення єдиного європейського освітнього простору, відоме як Болонський процес, не є новим явищем. Ідея університетів народилася у Європі у XII–XIII століттях для формування еліти континенту, для створення цілісних центрів систематичної обробки і синтезу накопичених наукових знань і для навчання та передачі систематизованих знань. Починаючи уже з середніх віків взаємодія навчальних центрів охопила всю Європу.

Між 1265-им і 1269-им роками у Болонському університеті навчалося більше ніж тридцять угорських студентів, і у 1265-му році вони заснували окреме товариство (natio). Болонський процес має на меті продовжити цю традицію: створити єдиний освітній простір. Спроби синхронізації європейської вищої освіти робилися починаючи з 1950-их років. Починаючи з 1980-их років на підґрунті розгортання студентської експансії, європейської інтеграції та американського освітнього виклику посилюється активність у даному напрямку.

Починаючи з 1980-го року в рамках програми ERASMUS поступово була розроблена європейська кредитно-трансферна система (ECTS – European Credit Transfer System), як засіб покращення мобільності та визнання закордонних навчальних досягнень (подібну кредитну систему вперше використовували у США). Європейська комісія включила ECTS у пропозиції стосовно програми Socrates, і вона стала елементом європейського виміру вищої освіти.

У квітні 1997-го року з'являється Лісабонська угода про визнання кваліфікацій про вищу освіту (додаток до диплому) у Європейському Регіоні. Все це служить уніфікації, мобільності, яка є джерелом рухливості, креативності та інновацій, все більш необхідних в умовах прискореного розвитку. У розгортанні цих процесів велике значення має [1] створення когерентного, сумісного і конкурентноспроможного Освітнього Простору вищої освіти, а також Єдиного Європейського Дослідницького Простору, створення якого до 2010-го року планувалося на Лісабонській нараді у березні 2000-го року.

Інноваційні процеси, що розпочалися у європейській освітній системі дедалі більше захоплювали і Угорщину. Інновація доволі давнє слово у світі науки і господарства. Два десятиріччя тому воно ввійшло у педагогічний глосарій. У повсякденному розумінні слово інновація вживається у контексті здатності до оновлення у даних умовах, зміни наявних механізмів діяльності, практики якогось індивіда чи системи [2].

Угорщина розпочала власний проект приєднання до Європейського Освітнього Простору у вересні 2002-го року. Болонська декларація проголошує необхідність координації політики вищої освіти країн учасників для створення Зони Європейського Освітнього Простору. Паралельно зі змінами у вищій освіті відбулися зміни і системи моніторингу якості освіти, в тому числі, в оцінці навчальних досягнень учнів. Здобуття середньої освіти покращує шанси молодих людей на ринку праці та відкриває для них шлях до подальшого навчання у вищій школі. Тому оволодіння знаннями, необхідними для здачі іспитів на атестат зрілості та його отримання якнайбільшою кількістю молодих людей, є однією з найважливіших цілей угорської загальної освіти.

Значно змінилася кількість студентів у вищій освіті. Якщо у 90-ті роки до вищих навчальних закладів поступало ледь більше 10% випускників середніх навчальних закладів, то після 2002-го року цей показник перевищив 60%.

Реформування системи державної підсумкової атестації передбачало реалізацію наступних кроків:

- зробити отримання середньої освіти, а згодом, на її основі, вищої освіти доступним для всіх громадян;
- змстити акценти у шкільній освіті із вербалізованих знань у бік розвитку здібностей, практичного досвіду;
- затвердити положення, згідно якого умови вступу до вищої школи мають визначатися тільки тими здібностями та знаннями, які реально можна засвоїти у середній школі;
- припинити прийом «подвійних іспитів»: державна підсумкова атестація має стати одночасно «вступними іспитами», тобто вищі навчальні заклади мають складати вступні рейтингові списки на основі державної підсумкової атестації та результатів шкільних досягнень;
- прийняти, що вимоги предметних іспитів державної підсумкової атестації мають бути єдиними на кожному рівні, публічними для всіх, однаковими для шкіл одного типу;
- прийняти, що однакові оцінки однотипної державної підсумкової атестації отримані у різних середніх школах мають, у повній мірі, представляти однакові результати для всіх шкіл. Державна підсумкова атестація може складатися на середньому і профільному рівні. Обидва рівні складаються з письмового та усного іспиту.

За новою системою також треба здавати випускні іспити з п'яти предметів. З п'яти навчальних дисциплін чотири наступних є обов'язковими:

- угорська мова та література / мова та літератури національної меншини;
- математика;
- історія;
- іноземна мова.

П'яту навчальну дисципліну випускник обирає самостійно. Випускні іспити можна здавати на середньому і профільному рівні. Обидва рівні складаються з письмового та усного іспиту.

Випускний іспит середнього рівня державної підсумкової атестації залишається іспитом, яким завершується здобуття середньої освіти, з централізованими вимогами, але з внутрішньою організацією і внутрішнім оцінюванням. За виключенням окремих випадків учень здає іспит середнього рівня у власній школі.

Випускний іспит профільного рівня відрізняється від старого іспиту державної підсумкової атестації у багатьох аспектах. Всі відмінності виходять з того, що іспит профільного рівня є зовнішнім іспитом, тобто іспит проводиться відокремлено від вчителів школи, у якій проходила підготовка. Перевірка письмових робіт відбувається не у школі учня, а проводиться як незалежними експертами, які не знають учня. Усний іспит профільного рівня з окремих дисциплін проходить перед предметною комісією.

Іспит профільного рівня з фізики має таку ж структуру, що й іспит середнього рівня, і складається з трьох частин, але відрізняється від традиційного іспиту (що був до 2005-го року) цілком іншою будовою і формулюванням завдань.

Завдання для іспиту має три частини: вибір правильної відповіді (тестові завдання), розрахункова задача, теоретичне питання.

Відмінності між профільним і середнім рівнем полягають у глибині трактування проблем та структуруванні завдань. Введення нової системи іспитів передбачає вирішення низки нових завдань учителями, учнями і навчальними закладами.

Максимальна кількість балів для вступу на державну форму навчання в Угорщині – 120 балів. Мінімальна щорічно варіюється й залежить від категорії вузів. Отже, максимум можна набрати за результатами складання випускних екзаменів у середній школі, які проводяться під «патронатом» учителів шкіл і викладачів вузів. Результати цих іспитів можуть зараховуватися водночас і як вступні до вузів. Обов'язкових предметів п'ять: угорська мова й література, історія, математика, іноземна мова (переважно англійська, німецька й іспанська), а також один екзамен на вибір випускника (даний предмет має вивчатися не менш як два роки).

Середній прохідний бал на державну форму навчання (як і кількісний набір абітурієнтів) щорічно визначається міністерством освіти Угорщини. Нижню межу зазвичай зафіксовано (приміром, навчатися медицини можна, набравши не менш як 108 балів), проте вона дещо варіюється рік у рік. На менш престижні спеціальності досить набрати 100 балів, на технічні – ще менше. Це підтверджується результатом невіщої статистики, що відображає зниження престижу фізико-технічних спеціальностей та зменшення числа учнів, які вибирають профільні дисципліни фізико-технічного та природничого циклів.

Результати опитування на предмет того, який іспит (середнього рівня або профільного) обирається абітурієнтом для вступу у вищий навчальний заклад, представлено на рис 1.

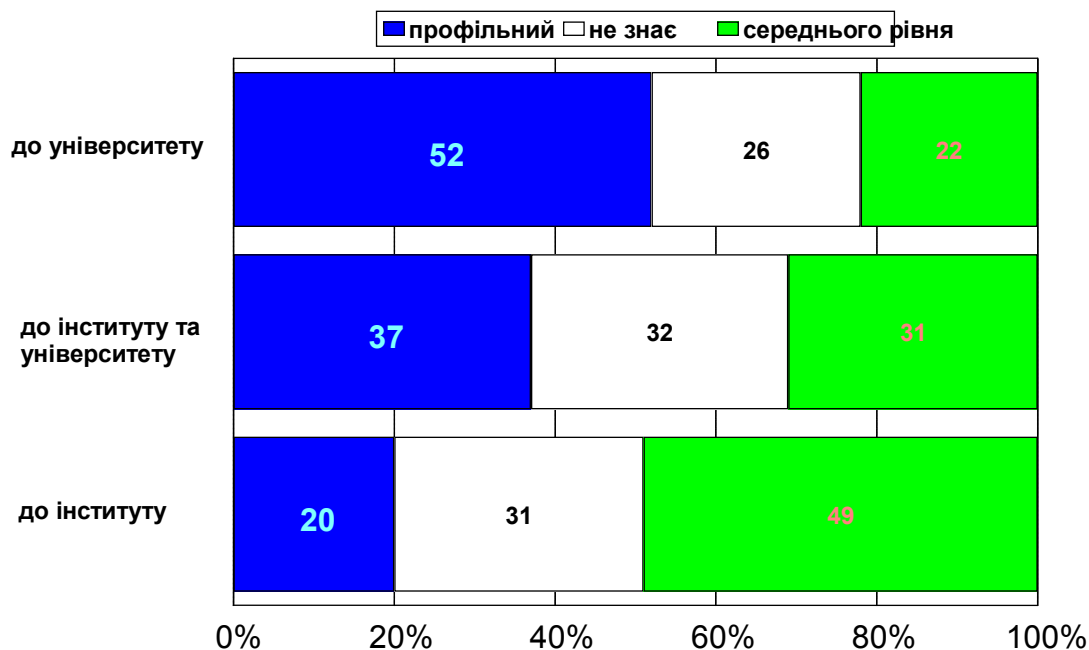


Рис.1 Порівняльний аналіз вибору іспитів абітурієнтами

Ті абітурієнти, які обирають популярні університети та професії, у більшій мірі погоджуються на профільний іспит, у той час як ті, хто починають бакалаврську підготовку в

інститутах складають іспит середнього рівня.

Серед випускників середніх шкіл 2005-2006-го року тільки 7-8% обрали профільний іспит з фізики (див рис. 2).

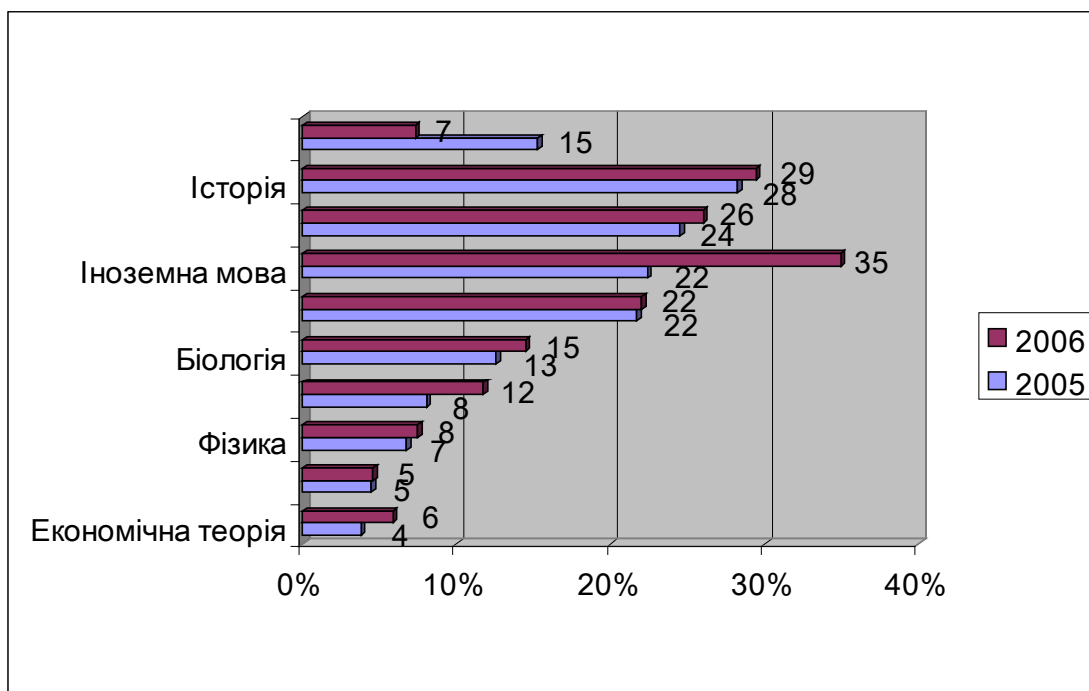


Рис.2 Порівняльний аналіз вибору профільюючих дисциплін випускниками шкіл.

За цим показником фізика опинилася у кінці списку серед дисциплін з яких можна було обирати форму вступу та державної підсумкової атестації.

Природно виникає питання: чому так мало випускників шкіл обирають екзамен з фізики?

Як оцінюють учні фізику під час навчання, що є причиною того, що навчальна дисципліна втрачає популярність, що робити далі?

При виборі учнями екзамену з навчальної дисципліни має значення і те, чи вищі навчальні заклади позначають її як таку, з якої обов'язково складати ступінний іспит.

Серед недоліків учні відмічали монотонність навчання, вузькі можливості практичних занять, вимірювань, демонстраційних експериментів.

Аналіз причин негативного ставлення учнів до вивчення фізики уможлиблюють виокремлення найчастіше згадуваних причин. Серед них називають наступні: 1) складний предмет; 2) нудний (нецікавий) предмет; 3) через учителя; 4) через математику (йдеться про необхідність використання математичного апарату для розуміння функціональних перетворень та розв'язування розрахункових задач); 5) екзамен не є випускним; 6) через майбутнє навчання (яке не пов'язане з

фізику); 7) мало унаочнення (застаріле); 8) не важливий.

Варто відмітити, що якщо 4, 5, 6, 8 позиції, в більшій мірі, пов'язані із індивідуальністю учня (його запитами, потребами, прагненнями, здібностями, рівнем домагань тощо), то позиції 1, 2, 3, 7 пов'язані із педагогічною майстерністю учителя, його вмінням викладати дисципліну на доступному рівні, його здатністю здійснювати диференціацію навчання, володіти психолого-педагогічними прийомами стимулювання пізнавального інтересу та організувати урок із дотриманням системи дидактичних принципів та ін.

Подальшою програмою дослідження передбачалось вивчення проблем засвоєння учнями знань з фізики (наприклад, надмірна затеоризованість курсу фізики, відірваність від практики, від реального життя, або, навпаки, вміння вирішувати проблемні ситуації, виявляти креативність у відшукуванні підходів до розв'язування задач тощо); дослідження на основі результатів дворівневого випускного іспиту сильних та слабких сторін підготовки випускників при розв'язуванні завдань різного типу (тестових, теоретичних, розрахункових); з'ясування факторів, які сприяють оптимізації навчання фізики, зростанню її популярності, а значить збільшенню числа виборів учнями випускного іспиту з цієї дисципліни; встановлення рівня теоретизованості курсу фізики, можливостей для вирішення проблем та прояву інновативності.

Зупинимось детальніше на змісті та структурі завдань на іспит. Як відмічалось вище, іспит складається з трьох частин. Перша частина – це завдання на вибір відповіді тесту. У кожному завданні треба позначити правильні або хибні відповіді. Ці завдання більше підходять для з'ясування рівня знань учнів про основні поняття, фізичні величини, факти, явища, експерименти. У завданні на альтернативний вибір учень має вміти вирішити, яке з тверджень є вірним, а яке хибним [5].

На середньому рівні треба дати відповідь на двадцять завдань (вибір правильної відповіді з поміж усіх), а на профільному на п'ятнадцять.

Друга частина іспиту полягає у розв'язуванні розрахункових завдань, які дають можливість оцінити уміння учнями використовувати знання з дисципліни на практиці та рівень розвитку логічного мислення учнів.

На профільному рівні треба розв'язати чотири, на середньому рівні два таких завдання.

І на завершення іспиту треба дати розгорнуту відповідь на одне з двох теоретичних завдань, у якому треба пояснити, описати, розкрити певну фізичну закономірність або явище природи. Такі завдання придатні для оцінювання здатності самостійно робити висновки, для виявлення об'єму, глибини предметних знань, а також рівня розвитку аналітичних, узагальнюючих здібностей (уміння систематизувати та узагальнювати засвоєний матеріал).

Аналіз результатів експерименту на предмет досягнення випускників 2006-2008-го років за окремими типами завдань у процентному співвідношенні (вибірка з 27 осіб) показав, що найуспішніше учні розв'язують розрахункові задачі, відсоток розв'язаних завдань цього типу більший, ніж у випадку двох інших типів завдань.

Це цікаво вже лише тому, що використання математичного апарату під час вивчення фізики учні позначили як одну з труднощів у засвоєнні змісту предмета. Для цих задач характерно, що кількість даних є якраз достатньою для їх

розв'язку. Немає необхідності вибирати серед кількох даних, встановлювати які з них є адекватними, а які непотрібними, тобто такі завдання легко алгоритмізуються.

Теоретичні завдання та завдання на вибір відповіді розв'язуються учнями приблизно з однаковим успіхом. У вдалому чи невдалому розв'язку завдання на вибір відповіді не можна виключати імовірність простого вгадування правильної відповіді.

При розв'язуванні теоретичного завдання (яке обирається із двох запропонованих) учні досягли низьких результатів, що на перший погляд здається дивним. Це також означає, що у процесі навчання слід звертати увагу на розвиток аналітичних здібностей учнів, здатності самостійно оцінювати та розв'язувати поставлену проблему.

Дуже важливим фактором у ставленні до навчального предмету є визначеність його місця і ролі у системі природничих наук, у системі формування в учнів комплексної картини природи і чіткого розуміння того, що фізика є одним з фундаментів пізнання. Комплексне природничо-наукове мислення забезпечує ту креативність, яка спрямовує до розв'язання нових і нових проблем.

Одним із шляхів удосконалення системи шкільної фізичної освіти є перехід від усних до письмових екзаменів з фізики. Для випускників шкіл пропонується на вибір екзамену за двома напрямками: фізика та фізико-технологічний напрям.

Головні зусилля угорських науковців спрямовані на розробку системи тестових завдань. Для випускників загальноосвітніх шкіл за обома напрямками розроблено тестові завдання, що включають 20 питань середнього рівня, та 15-вищого рівня. При цьому поточний тестовий контроль, як правило включає 2 завдання середнього рівня та 4 – вищого рівня [4].

Зараз проводиться робота, спрямовану на удосконалення тестових завдань як для випускників шкіл, так і для студентів-фізиків майбутніх педагогів, що навчаються у Вищій школі.

Висновки. Реформування системи освіти Угорщини пов'язане із рядом проблем, але серед наслідків реформування можна виокремити як позитивні так і негативні.

До позитивних результатів реформування освітньої галузі варто віднести:

- введення системи іспитів, що виконують роль випускних і одночасно, вступних;
 - забезпечення об'єктивності контролю за рахунок введення тестових випробувань;
 - підвищення якості освіти шляхом впровадження у навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій, комп'ютеризація навчання.
- Негативні наслідки пов'язують із:
- зниженням престижу інженерно-технічних та робітничих професій;
 - зменшенням числа випускників, що обирають фізичні та фізико-технічні дисципліни як профільні для подальшого навчання;
 - відсутністю єдиних стандартів і вимог стосовно підготовки сучасного вчителя, в тому числі, і вчителя фізики та ін.
- Перспективи подальших досліджень пов'язані із обґрунтуванням психолого-педагогічних аспектів впровадження системи тестового контролю знань учнів.

Література та джерела

1. Báthory Z. Tanulók, iskolák, különbségek. – Budapest: OKÉV, 1997
2. Dobos K. Új Pedagógiai Szemle 2002/9
3. Лукіна Т. Мониторинг якості освіти: теорія і практика. – К.: Вид.дім «Шкіл.світ»: Вид. Л.Галіцина, 2006. – 128с
4. Misz J., Keresztény I., Apácska M. A fizika oktatás újszerű kihívása a Bolognai folyamat tükrében Magyarországon//Тези доповіді Міжнародної науково-практичної конференції «Теоретико-методологічні засади підготовки педагогічних кадрів у полі етнічному регіоні». – Ужгород, 2008. – С.57-59
5. Orosz S. Pedagógiai mérések a mérések szerepe, feltételei, lehetőségei és módszerei, elemző eljárások. – Korona kiadó Budapest, 1993.

В статтю проведено аналіз і систематизація фактичного матеріалу по проблемі мониторинга учебных достижений выпускников венгерских школ по физике. Раскрываются факторы, влияющие как на повышение интереса к изучению физики, так и на выбор выпускниками школ профильного экзамена по физике.

The author of the article has provided the analysis and systematisation of factual material on the problem of monitoring of results of educational establishments graduates of the Hungarian schools on physics. The factors, which influence both the raise of interest to the physics studying and choice of profile exam on physics by the school graduates, have been disclosed.

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЇ РОБОТИ В ШКОЛАХ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (1919-1939 рр.)

Мужичок В.,
м. Чернівці

Постановка проблеми. І.А.Зязюн зазначає: «Освіта найважливіша підсистема суспільства, узгоджена з ним і залежна від соціальної взаємодії. Це історико-культурний феномен, процес і умова розвитку духовних начал народу і кожного індивіда. «Образ», «вразок», якими наповнена освіта, втілюються в індивідуальній самобутній формі у відповідності з культурою суспільства. Людина розвивається у смислому полі певних знаків, значень, моральних норм, цінностей, ідеалів, притаманних конкретному народу. Тому освіта, як правило, національна за змістом. Ось чому мета освіти – виховання і розвиток людини як суб'єкта культурно-історичного процесу, який відображає в собі історичний розум, культуру людства і відчуває свою відповідальність перед майбутнім як своїм майбутнім, залежним від його сучасних дій» [2, с.20].

Сьогодні поставило перед вітчизняною наукою завдання – всебічно дослідити й осмислити закономірності та перспективи розвитку фізичної культури в період розбудови незалежної держави і на цьому ґрунті розробити науковий проект реформування національної системи фізичного виховання. Для визначення можливих напрямів її реформування необхідно звернутись у далеке і недавнє минуле становлення і розвитку фізичного виховання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням становлення фізичного виховання на території Західної України займалися такі науковці як Т.Воробей, Л.Кун, Б.Шиян, П.Франко, С.Цвек, О.Цибанюк та інші.

Метою дослідження визначаємо теоретико-методологічний аналіз фізкультурно-спортивної роботи на території Західної України (1919-1939рр.).

Таким чином, завдання даного дослідження полягає у вивченні і теоретичному обґрунтуванні умов та аспектів планування та організації фізкультурно-спортивної роботи на території Західної України (1919-1939рр.).

Виклад основного матеріалу. Б.Шиян, аналізуючи педагогічну сутність різних форм організації фізичного виховання школярів, визначав неов'язковість присутності всіх складових виховного процесу в кожній з них. На його думку, процес навчання може бути поданий в урочних заняттях, а вдосконалення фізичних якостей – у позаурочних, де вибір навчального матеріалу буде визначатись завданням підвищення функціональних можливостей учня. Ця обставина свідчить про значення кожної форми занять у педагогічному процесі з фізичного виховання фізичного виховання і вимагає чіткості, взаємоузгодженості та супідрядності під час вирішення завдань фізичного виховання. Вилучення будь-якої форми із організованої структури процесу фізичного виховання суттєво знижує його ефективність і, як наслідок, унеможливує досягнення бажаного педагогічного результату [5].

Очевидним виступає принцип урахування вікових і індивідуальних особливостей учнів з чітким розмежуванням навантажень за ознакою статевої відмінностей в організації фізичного виховання на Західній Україні (1919-1939рр.) Визначаємо і той факт, на основі теоретико-методологічної літератури, що в змісті програм простежуються принципи концентричності в добірї кількості вправ і тривалості їх виконання, а також принципи систематичності і послідовності.

Неухильне дотримання означених принципів свідчить, що фізичне виховання, насамперед фізкультурно-спортивна робота в шкільництві Західної України, знаходилась під впливом прогресивних педагогічних ідей і наукових здобутків психологів, анатомів, фізіологів і гігієністів Росії, Європи, світу.

Аналіз джерельної бази дослідження дозволяє виокремити характерні риси уроку, що були притаманними йому досліджуваного періоду та відрізняли його від інших форм організації фізичного виховання школярів на західноукраїнських землях.

Один із засновників української національної методики фізичного виховання, вчитель фізичної культури Коломийської гімназії П. Франко у статті «Фізичне виховання в народних школах першого ступеня» докладно окреслив завдання фізичного виховання та умови їх досягнення. Основні з них виокремимо: запобігати негативному впливу сидячого способу життя на розвиток організму; виховувати здорову, всебічно розвинуту молодь, вчити її долати лінькість душі і тіла; виробляти життєво важливі рухові навички та вміння; виховувати сміливість, силу волі, витривалість, дисциплінованість і солідарність. Цікавими визначаємо наступні завдання – розвивати любов до рідного краю, використовуючи традиції, звичаї українського народу як загальнонаціональні, так і місцеві [5].

Структура уроку фізичного виховання (тіловиховання, гімнастики) в закладах освіти західноукраїнських земель відповідала тогочасним і сучасним вимогам. Зміст уроків фізичної культури – це синтез певного набору фізичних вправ, та гігієнічних навичок, навчання будувати раціональний режим, загартовуватись, правильно дихати, формувати здоровий спосіб життя школярів [5, с.12].

Ігри становили рекреативну частину програм фізичного виховання, забезпечували потребу організму в русі за умови дотримання методи їх організації. У тодішній теорії фізичного виховання, ustalеним виглядає підхід до поділу ігор на підставі особливостей розвитку дитячого організму та з урахуванням фізичних зусиль для виконання ігрових вправ на дві категорії: навчальні ігри або виховні і спортивні. Навчальні ігри цілорозкладались на формування гарних звичок.

Сучасні фахівці теорії та методики фізичного виховання школярів (С.Цвек, К.Чермит, Б.Шиян та ін.) наголошують на тому, що урок є початком складної системи фізичного виховання, яка передбачає заняття протягом шкільного дня, позашкільну фізкультурно-спортивну й оздоровчу діяльність [4].

Головною функцією позаурочних форм Б. Шиян виокремлює створення найсприятливіших умов для виховання звички до систематичних занять, і як наслідок, сприяння запровадження фізичної культури в побут народу. На позаурочних заняттях закріплюються і вдосконалюються засвоєні на уроках вправи, набуті знання [5, с.114].

Ефективність системи фізичного виховання школярів значно залежить від результативності всіх її форм, всі заходи повинні бути узгоджені зі змістом уроків, сприяти засвоєнню навчального матеріалу, передбаченого програмою. Отже, всі форми об'єднуються спільною метою і завданнями, сприяючи розв'язанню загальних завдань, вирішують і власні специфічні. Тому, з метою оптимального вирішення всіх завдань необхідно практикувати різноманітні форми занять шляхом запровадження фізкультурно-оздоровчих заходів у режимі дня, широкого залучення школярів до занять спортивних секцій і гуртків, популяризації додаткових занять, масових спортивно-художніх свят і днів здоров'я, різноманітних змагань і конкурсів, створюючи для цього необхідні умови.

Саме тому, розуміючи необхідність задоволення потреб дітей і молоді в русі, формування навичок здорового способу життя, ролі фізичного виховання в аспекті всебічного виховання підростаючого покоління, особливу увагу освітяни досліджуваного періоду приділяли формам фізичного виховання протягом дня.

Л.Кун, аналізуючи фізкультурні організації та рекреаційний рух в період міжвоєнної доби, визначав, що в 20-ті роки ХХ століття виник новий науковий напрям, який регламентував зв'язок між зовнішніми умовами праці та фізіологічними особливостями рухів людини. В той же час і психологи наголошували на позитивний вплив короткотривалих гімнастичних вправ, активних перерв на рівень втоми. Під їхнім впливом розпочалося впровадження виробничої гімнастики під час перерв на великих підприємствах та введення в посадовий розклад викладача фізичної культури [3, с.292].

Звичайно, освітяни не стояли осторонь тогочасних інноваційних технологій і одними із перших запроваджували новітні форми фізичного виховання школярів.

Звичайно, складно класифікувати всі тогочасні форми фізкультурно-спортивної роботи з учнями шкіл за сучасною системою. Проте враховуючи умови проведення, керівництво і склад учасників, відносимо до «години здоров'я» проведення рухливих і спортивних ігор в другий половині дня в школах буковинського регіону. По-перше, ці години були визначені навчальною програмою, по-друге, враховувались розкладом занять окремого закладу освіти, і врешті збільшували об'єм фізичного навантаження. Враховуючи добу дослідження, визначимо, що фізкультурно-спортивна робота з українською молоддю поза школою на Буковині, Закарпатті, Галичині здійснювалась крім родини, національними культурно-освітніми та фізкультурно-спортивними товариствами. Основними чинниками фізичного виховання поза школою визначаємо фізкультурно-оздоровчу, спортивно-масову, просвітницьку роботу.

Кінець ХІХ – початок ХХ ст. був характерний швидким розвитком індустріальних суспільств у багатьох країнах світу, який викликав подальшу боротьбу за ринки збуту, сфери впливу, захисту колоній та потребу модернізації фізичного виховання молоді. Робилися спроби організувати такий позашкільний фізкультурний рух, який би забезпечив військову підготовку та всебічний, гармонійний розвиток молоді в період між завершенням навчання і початком військової служби.

Яскравим взірцем поширення національно-милитарного скаутського руху, який ставив за мету виховати свідомого патріота – воїна нації, готового до тривалої й важкої боротьби за її самостійність, незалежність, був бурхливий розвиток Пласту на Галичині, виникнення та швидке поширення на Закарпатті, Волині, Буковині. Прищеплюючи загальноосвітську ідею на свій ґрунт, українці прагнули пристосувати її до існуючих обставин: позбавлення власної незалежності і постійне змагання за її здобуття [1].

Досліджуваний період характеризувався щільною увагою європейської педагогічної спільноти до проблем виховання майбутніх поколінь, особливо до системи фізичного вдосконалення людини. Серед слов'янських народів найбільшого поширення набув сокільський рух. Дослідник історії фізичної культури і спорту Л.Кун визначав зародження сокільської виховної системи як результат боротьби слов'янських народів за культурну автономію, а в перспективі – за національну незалежність [3, с.26-29].

Становлення сокілства на західноукраїнських землях розпочалося з липня 1892 р., коли обговорювались питання щодо назви українського «руханкового» товариства та створення організації, яка б координувала цю діяльність на Буковині та в Галичині. Реєстрація статутів «Гімнастичного товариства «Сокіл» і «Союзу сокільських товариств гімнастичних», після ухвали Міністерства внутрішніх справ Австро-Угорщини, відбулася 3 серпня 1893 р. До «золотої осені» 1939 р. «Сокіл» стає національною кузницею духовного і тілесного виховання молодого покоління, підготовки випробуваних борців національних визвольних змагань.

В умовах відкритої політики асиміляції українського населення, знищення системи освіти доводиться «Соколу» відновлювати свою діяльність після Першої світової війни. В тих умовах вагомим чинником гармонійного розвитку особистості, національної свідомості, організованості, відродження традицій виховання української молоді, здатної до тривалої боротьби за незалежність нації, стало фізичне виховання.

У другій половині XIX – на початку XX ст., незважаючи на державні кордони, проходив процес консолідації української нації, розширювалися суспільно-політичні й культурні зв'язки між західними та східними землями України. Поступово зростала роль Галичини, Волині, Буковини і Закарпаття у національно-культурному русі.

Практичній реалізації національної ідеї, відродженню традицій Запорозької Січі українського народу, його основного на той час складу – селянства – значно спричинилися гімнастично-пожежні товариства «Січ». І хоч до їх заснування в досліджуваних регіонах, на Галичині вже існували руханково-пожежні, а потім і спортивні товариства «Сокіл» (1891 р.) за польським і чеським зразком, вони не набули масового поширення.

«Січ» виховувала молодь всебічно, була доповненням шкільного виховання. Патріотичний дух любові до батьківщини, обов'язок посвяти і жертвності, горде почуття приналежності до великої, культурної нації зі славною історією та віра у власні сили – усе це складові змісту внутрішньої духовної й культурно-виховної мети «Січей». Вони виконали історичну місію національної школи, яку пройшли тисячі юнаків і дівчат із селянської молоді.

Отже, українські фізкультурні та спортивні товариства Західної України брали активну участь організації фізкультурно-спортивної роботи з учнівською молоддю досліджуваної доби. Фізкультурно-оздоровча робота з українською молоддю передбачала організацію навчально-тренувальних і показових занять, проведення лижних прогулянок та катання на ковзанах, участь в масових змаганнях, організацію туристичних походів та фізкультурно-художніх свят. Просвітницька робота товариств полягала в презентації заходів фізкультурно-спортивного спрямування, систематичній пропаганді спорту і здорового способу життя на шпальтах газет краю, афішах і плакатах, боротьбою з пияцтвом та антисанітарією. Спортивні товариства створили на теренах краю мережу спортивних споруд: стадіони, спортивні майданчики і зали.

Висновки. Таким чином, як підсистема загальної системи фізичної культури суспільства, фізичне виховання дітей і молоді на Західній Україні (1919-1939рр.) організовувалося з метою підготовки підростаючого покоління до майбутньої творчої життєдіяльності. Педагогічний процес фізичного виховання здійснювався через різноманітні форми занять, на яких учні оволодівають предметом фізичної культури, роблячи його своїм надбанням, формуючи і збагачуючи особисту фізичну культуру. Структура занять із фізичної культури передбачала їхню загальну педагогічну спрямованість і специфічний зміст, який забезпечує, вирішення завдань фізичного виховання.

Література та джерела

1. Воробей Т. Творче використання досвіду організації фізичного виховання дітей та молоді у Східній Галичині дорадянського періоду в умовах сучасної національної школи: методичні рекомендації / Воробей Т.В. – Івано-Франківськ, 1990. – 36с
2. Зязюн І.А. Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії / Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія. – К.: 2003. – С. 11-59
3. Кун Л. Всеобщая история физической культуры и спорта. Перевод в венгерского. Под общей редакцией В.В.Столбова. – М.: Радуга, 1982. – 398с
4. Цвек С. Фізичне виховання молодших школярів / С.Ф.Цвек. – К.: Рад. Школа, 1985. – 125с; Чермит К. теория и методика физической культуры: опорные схемы. – М.: Советский спорт, 2005. – 272с
5. Шиян Б. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 2 / Богдан Шиян – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 248с

В статті розкривається проблема планування і організації фізкультурно-спортивної роботи в школах на Західній Україні (1919-1939рр.). Автором проаналізовано досвід українських спеціалістів по організації фізкультурно-спортивної роботи, структуру занять фізичною культурою, педагогічну направленість, каторою забезпечується рішення задач фізичного виховання, діяльність українських фізкультурних і спортивних обществ.

The author of the article has considered the issue of planning and organization of physical training and sport activities in the western part of Ukraine (1919-1939). The experience of the Ukrainian specialists, who organized physical training and sport work, the structure of the classes of the physical education, general pedagogical direction and the tasks of the physical education, activity of the Ukrainian physical training and sport communities, has been analysed.

ПРОЕКТУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ СИСТЕМ ЯК СКЛADOVA УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Опачко М.,
м.Ужгород

Проектування – це багатоступеневе та багатогалузеве дослідницьке і творче діяльність із власною логікою, яку дуже складно оцінити однозначно та об'єктивно. Крім цього, обґрунтування критеріїв оцінювання проектування визнається дидактиками як одна із складних та наукомістких дидактичних процедур, оскільки воно пов'язане із встановленням відповідності адекватних кількісних показників якісним ознакам.

Питання проектування педагогічних об'єктів (змісту освіти, педагогічного процесу, засобів навчання, засобів оптимізації освітніх систем тощо) розкриваються у роботах В.С.Безрукової, І.П.Волкова, В.М.Галузинського,

Л.М.Горбунова, В.В.Костіної, В.М.Краєвського, М.І.Лапіна, О.А.Лігоцького, Є.І.Машбица, В.Г.Онушкіна, М.М.Поташника, Л.В.Ричкової, В.І.Сипченко, В.О.Сластьоніна, К.В.Яреско та багатьох інших.

Сутність проектування як діяльності розкривається в дослідженнях Н.О.Брюханової (навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін проектуванню дидактичного матеріалу); В.В.Костіної (проектування засобів управління навчально-пізнавальною діяльністю старшокласників); О.В.Молчанюк (проектування засобів оптимізації процесу навчання з природничих дисциплін у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації); В.Ю.Стрельнікова (проектування

професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки).

Але проектування як складова дидактичного менеджменту, структурний компонент управлінської діяльності вчителя в цих та інших дослідженнях не розглядається.

Цією обставиною обумовлений вибір проблеми дослідження, а його мета полягає у розкритті сутності проектування дидактичних систем як складової управлінської діяльності вчителя. Досягнення мети забезпечувалось виконанням наступних завдань: 1) з'ясування сутності проектування як діяльності; 2) визначенням співвідношення між поняттями «дидактична система», «дидактична технологія», «методична система»; 3) розкриттям змісту проектування вчителем дидактичної системи.

Термін «проект» вживається у значенні «... розробки плану створення чого-небудь»; «... задуманого плану дій» [4, с.376].

Проектування у загальному розумінні – це науково обґрунтоване визначення системи параметрів модельованого об'єкта, який включав опис, креслення, макети, або якісно нового стану існуючого об'єкта чи процесу в єдності із способами його досягнення.

Так, наприклад у дисертації В.Ю.Стрельнікова [9] проектування дидактичної системи передбачає творчий аналіз її вихідних умов, чинників, характеристик і створення проекту спільної діяльності суб'єктів даної системи. Проектування розглядається як етапний, багатокomпонентний, послідовний процес, результатом якого є проект дидактичної системи.

При цьому загальні принципи проектування дидактичної системи – єдності культурного й освітнього простору, історизму, адекватності, розвитку, стандартизації, поетапності, багатомодельності, динамізму, інтердисциплінарності, оптимізації, проєкції, аксіологізації, діагностичності, завершеності, – деталізуються і доповнюються принципами системного і синергетичного підходів, а саме: пріоритету глобальної мети, системно-структурний; системно-функціональний; інформаційно-управлінський, алгоритмізації, відтворення, єдності, взаємопов'язаності, варіативності компонентів, ієрархії, децентралізації, невизначеності, конструктивної ієрархії, взаємної адаптації, доцільності, основної ланки. Доповнюють цю класифікацію принципи технологічного, діяльнісного, ергономічного, особистісного підходів, які у практиці проектувальної діяльності викладача становлять єдине ціле [там само].

Удослідженні О.В.Молчанюк[7] обґрунтовано особливості проектування засобів навчання у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації (здійснено проектування робочого зошита з друкованою основою з природничих дисциплін), що уможливають оптимізацію процесу навчання студентів, дають новий шанс кожному студенту гідно виявити себе, сприяють суттєвій зміні умов взаємодії суб'єктів процесу навчання між собою та з навколишнім світом, що сприяє розвитку інтелектуальних здібностей студентів, самореалізації особистості.

При цьому оптимальною дослідниця вважає таку систему засобів, за якої, по-перше, досягаються позитивні результати в навчанні всіх студентів на рівні їхніх навчальних можливостей, але не нижче задовільного щодо вимог державних стандартів відповідно до критеріїв оцінювання; по-друге, заходи запобігання неуспешності відповідної частини студентів не призводять до зниження успішності в навчанні інших студентів; по-третє, ці засоби не вимагають більших витрат часу викладачів та студентів у порівнянні з тими витратами, які визначені навчальним планом і постановою навчального закладу для занять і домашніх завдань; по-четверте, ці засоби не впливають на надмірну втомлюваність викладачів і студентів [там само].

Дослідниця визначає основні вимоги та зміст етапів проектої діяльності. Етапами проектої діяльності є: 1) пошуковий – пошук, аналіз проблеми, виділення основних етапів проектої діяльності, збір, вивчення, обробка, аналіз інформації з теми, яка досліджується; 2) конструкторський – пошук оптимального рішення завдань проекту; 3) технологічний – добір інформації, матеріалів для реалізації проекту, виконання запланованих операцій, внесення змін у конструкцію і технологію проекту, оформлення результатів; 4) рефлексивно-оцінний – аналіз процесу і результату виконання проекту [там само].

Дослідження Н.О.Брюханової [2] присвячено проблемі навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін проектуванням дидактичного матеріалу, який би повністю враховував умови організації певного навчального процесу. Обґрунтовано структуру діяльності з проектування дидактичних матеріалів і розроблено алгоритм її здійснення. На цій основі визначено мету і зміст навчання проектувальної діяльності. Розроблено багаторівневу методику навчання проектуванню, що функціонує впродовж усього періоду підготовки фахівців.

Процес проектування має кілька етапів: пошук і відбір

джерел необхідної інформації відносно умов організації навчального процесу, виявлення змістових елементів теми і встановлення їх взаємозв'язків, визначення послідовності викладення матеріалу, ступеня його узагальненості, способів побудови текстових структур. Предметом проектувальної діяльності є матеріалізована модель деякого технічного об'єкту (пристрою, трудових і технологічних процесів, явищ). Продуктом проектувальної діяльності є план викладання навчальної теми, текст, конспект з теми.

У дослідженні В.В.Костіної [5] обґрунтовано технологію проектування засобів управління навчально-пізнавальною діяльністю старшокласників. На основі запропонованої технології проектування, яка включає етапи: аналізування, моделювання й конструювання розроблено комплекс засобів (робочі зошити, зошити для практичних робіт, матеріали для тематичного оцінювання знань за 12-бальною системою, комплект листів для кодоскопу, листи успішності учнів), який можна використовувати на уроках хімії в середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах; підготовлено серію практичних матеріалів для педагогічної діагностики індивідуально-типологічних особливостей мотиваційної сфери старшокласників.

Під педагогічним проектуванням І.М.Дичківська розуміє «цілеспрямовану діяльність, яка визначає необхідність педагогічних перетворень, прогнозує та оцінює наслідки реалізації певних педагогічних задумів» [3, с.345].

Аналізуючи підходи до визначення сутності проектування як діяльності (відрізняємо від проектування як методу пізнання: виділено нами – М.О.) зауважимо, що у відношенні до дидактичного управління проектування має відображати основні напрямки діяльності вчителя та учнів у їх особистісно-розвиваючій взаємодії. Проектування дидактичної системи передбачає виокремлення ефективних взаємозумовлених та систематизованих зв'язків, виділення чітких вимог щодо доцільності обраних цілей навчання і виховання, уявлення послідовності дій з метою досягнення поставлених цілей з конкретним визначенням проміжних етапів (в залежності від обраної стратегії реалізації засвоєння змісту навчання), їх завдань та критеріїв оцінки досягнутих результатів.

Отже, у діяльності вчителя, спрямованій на створення, розробку проекту дидактичної системи можна виокремити певні етапи. Компонентами структури дидактичного проектування виступають:

- діагностика вихідного стану об'єкта педагогічної діяльності (рівень навченості, рівень успішності навчальної діяльності учнів, рівень матеріально-технічної забезпеченості або стан засобів навчання, рівень інформаційно-комп'ютерного оснащення, програмового забезпечення тощо);
- цілепокладання (визначення стратегічних і тактичних цілей навчання);
- структурування (пов'язане із трансформацією наукового знання у предметне);
- планування шляхів реалізації змісту навчання, в тому числі, способів взаємопов'язаної діяльності;
- прогнозування (передбачення очікуваних результатів, ефективних способів та умов взаємодії, визначення етапів контрольної діагностики);

Для визначення змісту діяльності проектування на кожному з виокремлених етапів варто уточнити, що розуміємо під «дидактичною системою». Окрім того, нам слід було визначити співвідношення між поняттями: «дидактична система», «дидактична концепція», «методична система», «дидактична технологія», «дидактичні завдання».

Під «дидактичною системою» В.Оконь розуміє «комплекс внутрішньо узгоджених тверджень, що ґрунтуються на єдності цілей, змісту і дидактичних принципів, що відносяться до способів організації роботи вчителів та учнів» [6, с.38]; це «визначений соціально детермінованими цілями комплекс елементів, що охоплює вчителів, учнів, соціально-матеріальне середовище, а також взаємозв'язки між елементами» [6, с.66].

Отже основними складовими системи навчання є наступні:

- вчителі, їх компетентність, методи роботи, захоплення;
- учні, їх потреби, мотиви, методи роботи;
- зміст навчання, його селекція і систематизація, способи перевірки отриманих результатів;
- середовище, тобто засоби навчання та його суспільно-матеріальні умови [там само].

Тільки гармонійне поєднання всіх елементів створює систему, забезпечує її функціонування і творче самовдосконалення.

Як слушно зауважує науковець, дидактичні системи впливали і до сьогодення на масову практику освіти і виховання у школах всіх типів і ступенів [там само]. До провідних дидактичних систем В.Оконь відносить дидактичні системи Я.А.Коменського; Й.Ф.Песталоцці, Й.Ф.Гербарта, Я.В.Давида, Дж.Дьюї, С.Френе, П.Я.Гальперіна. До дидак-

тичних систем відносить також концепцію програмового навчання, концепцію політехнічної освіти, концепцію дидактико-виховної роботи, теорію проблемного навчання [8, с.57].

Під педагогічною системою (зауважимо, що дидактична система в цьому випадку розглядається як органічна складова педагогічної, а часто вони отожднюються, якщо дотримуватись позиції гармонійного, збалансованого поєднання у процесі навчання реалізації виховних цілей: виділено нами – М.О.) В.П.Беспалько розуміє певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого і соціального педагогічного впливу на формування особистості із заданими якість.

Під «сукупністю взаємопов'язаних елементів» розуміють набір інваріантних (незалежних від соціальної системи, а значить і педагогічної) елементів, що охоплюють:

- вихователя (педагогів) і вихованців;
- цілі виховання;
- організаційні форми роботи;
- процес виховання (власне навчання і виховання) [1, с.6-7].

За І.М.Дичківською «дидактична система – сукупність елементів (мета, дидактичні принципи, зміст, форми організації і методи навчання), що утворюють єдину цілісну функціональну структуру, орієнтовану на досягнення цілей навчання» [3, с.336].

В свою чергу концепція або концепт (від лат. *conceptio* – розуміння, система) – певний спосіб розуміння (трактування) якого-небудь предмета, явища або процесу; основна точка зору на предмет; провідний замисел, основна думка, керівна ідея для їх систематичного висвітлення; система взаємопов'язаних поглядів на певне явище [4, с.193]. Але слід зауважити, що вона, як правило, має яскраво виражене особистісне забарвлення, окреслена постановою засновника (або засновників).

Отже дидактична система і дидактична концепція – поняття тотожні, але в другому випадку йдеться про конкретного автора (авторів). Саме тому В.Оконь правомірно вживає, наприклад, термін: дидактична система Я.А.Коменського та ін., хоча якраз у випадку однозначної визначеності авторства можна користуватись терміном: дидактична концепція Я.А.Коменського.

Методика обумовлюється окремою дидактикою, яка враховує своєрідність змісту освіти і засобів її засвоєння. За смислом поняття «методика» ширше за поняття «технологія», адже воно включає разом із змістовим інструментальний аспект педагогічного процесу. У межах методики можуть співіснувати різні технології. Отже, методика є окремою теорією, а технологія – алгоритмом її втілення у практику.

Методична система співвідноситься із дидактичною системою як окреме і загальне, як частина і ціле; частина містить усі ознаки загального, але має свої конкретно-предметні особливості. Відмінність у цільовому призначенні відображається у задачах, що конкретизують їх. Дидактичні задачі пов'язані із формуванням в учнів системи фізичного знання (фактів, явищ, процесів, понять, теорій, законів, фізичних величин, одиниць їх вимірювання, залежностей між ними, ФКС); уміння та навичок використання знань на практиці, у процесі розв'язування фізичних задач, у процесі вироблення експериментальних умінь та навичок; досвіду творчої діяльності; емоційно-ціннісного досвіду ставлення до світу, до праці, до себе.

У структурі дидактичної задачі, як і задачі у будь-якій сфері людської діяльності відображена ціль, умови та зміст навчання: для дидактичної задачі ціль – необхідність формування певних якостей особистості; ситуація (умови) – це вихідні особистісні якості суб'єктів навчання, а інформація – зміст навчального предмету або виховного впливу [1, с.7].

Кожна дидактична задача розв'язується за допомогою адекватної технології навчання, цілісність якої забезпечується взаємопов'язаною розробкою і використанням трьох її компонентів: організаційної форми, дидактичного процесу і кваліфікації вчителя [там само].

Методичні задачі відносяться, насамперед, до методичної роботи вчителя і відображають зміст методичної роботи, а саме: складання календарного, тематичного та поурочного планів; науково-методичний аналіз теми; розробка системи задач для вироблення досвіду практичної діяльності учнів; розробка системи експериментальної підтримки вивчення теми; розробка системи рівневих завдань для перевірки і оцінки рівнів успішності учнів; розробка системи розвитку творчих здібностей учнів тощо.

Відносно педагогічної технології, то як зауважує І.М.Дичківська, вона «функціонує як наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, і як система способів, принципів і регулятивів, які застосовують у навчанні, і як реальний процес навчання. Не менш поширений погляд на неї як на конструкцію, стратегію, алгоритм дій педагога, організацію педагогічної діяльності. Але як би її не роз-

глядали, головне в педагогічній технології – розроблення, деталізація інструментальних аспектів педагогічного процесу» [3, с.66].

Як зауважує В.П.Беспалько, у структурі педагогічної (дидактичної – виділено нами. – М.О.) чітко проглядаються два вихідних поняття будь-якої наукової теорії: її задачі та технологія їх вирішення. Технологію ж розуміють як «чітко поставлені дидактичні задачі у сукупності із адекватною технологією їх рішення» [1, с.8].

Технології у вивченні фізики класифікують за різними ознаками (критеріями). Так, наприклад, російський вчений А.А.Машиньян згідно з методологією діяльнісного підходу класифікує технології навчання за ознакою діяльності (відповідно до цього діяльність учнів визначається як навчальна, діяльність вчителя – як педагогічна) [6]. Оскільки структура діяльності передбачає визначення мети – мотивів – змісту – способів – контролю – результатів, то логічним є виокремлення технологій навчання на основі визначення таксономії цілей (дерева цілей), тобто у відповідності до основних напрямків діяльності, що виокремлюються у процесі засвоєння змісту фізики як природничодослідної дисципліни, а саме:

- проектування і планування навчального процесу (суть цього напрямку діяльності вчителя полягає у розробці навчальної моделі фізичної теорії, відображенні у темі: встановлення логічного зв'язку навчального матеріалу всередині теми і за її межами; дозування і структурування всього матеріалу теми, уточнення або розширення, конкретизація або узагальнення окремих його елементів у відповідності із статусом навчального закладу, специфікою програми, індивідуальними і персональними (особистісними) особливостями та рівнем підготовки учнів);

- створення засобів навчання (на основі моделювання пізнавальної діяльності учнів вчитель прогнозує труднощі, які можуть виникнути у них при вивченні теми і визначає перелік необхідних для їх подолання засобів навчання, оптимальний характер їх використання; оцінює матеріальні і людські ресурси, що є в його розпорядженні, доопрацьовує модель і організовує її опрідметнення у формі конкретного засобу навчання: це можуть бути і рисунки до задач, і графічні побудови, і виготовлені вручну моделі тощо);

- формування фізичних знань (на основі дидактичних принципів і насамперед, принципів послідовності і систематичності здійснюється формування фізичних понять, виявлення об'єктивних закономірностей, що дозволяє формулювати теоретичні закони, постулати, принципи, які складають основу фізичних теорій);

- формування теоретичних знань (сутність діяльності педагога спрямована на розвиток інтелектуальних здібностей учнів, уміння мислити і висловлювати предметні судження з використанням засвоєних знань; пояснювати на основі предметних знань різні факти і переконаливо обстоювати свою позицію; включати наявні знання у систему нових зв'язків, розв'язуючи при цьому якісні і кількісні фізичні задачі з даної теми, висувати гіпотези і припущення у відношенні до тих фактів, які не можна пояснити тільки на основі наявних знань тощо);

- формування експериментально-практичних умінь (діяльність вчителя спрямована на використання теоретичних знань і теоретичних умінь в практичній діяльності: розв'язування задач експериментального характеру і практична перевірка розв'язку теоретичних задач; виявленні і вирішення проблемних ситуацій; експериментальна перевірка гіпотез і теоретичних припущень тощо).

Таким чином, визначається п'ять видів технологій проектування і реалізації навчання фізики в школі:

- технології проектування навчального процесу;
- технології створення засобів навчання;
- технології формування понять (теоретичних знань);
- технології навчання розв'язуванню фізичних задач;
- технології реалізації навчального експерименту [6, с.196].

В якості методичного засобу представлена класифікація дозволяє вчителю, з одного боку, визначати ієрархічне місце і методичне значення будь-якої педагогічної технології, з іншої – здійснювати ефективну підготовку вчителя до осмисленої і цілеспрямованої розробки персональних технологій навчання.

Таким чином, для того, щоб якомога швидше технологізувати навчальний процес, учитель фізики повинен створювати персональні педагогічні технології, класифікацію яких здійснено за основними видами його діяльності у поєднанні з пізнавальною діяльністю учнів, на організацію якої вона насамперед спрямована і без якої не має змісту. Спираючись на представлену класифікацію, вчитель зможе побудувати систему персональних технологій навчання, найбільш адекватну і повністю відповідну його (учителя) педагогічній системі.

Дидактична технологія, опираючись на дидактичну си-

стему (яка є її концептуальною основою) включає змістову і процесуальну складові. Тобто дидактична технологія – це результат інтеграції дидактичної, методичної систем та педагогічної майстерності вчителя. Розробка технології ґрунтується, крім іншого, на знаннях сутності проектування дидактичної системи.

Саме тому навчання студентів – майбутніх учителів проектуванню дидактичних систем є важливим завданням їх професійної підготовки, таким, що має передувати створенню дидактичних технологій.

Визначаючи дидактичну систему як інтегративну єдність дидактичних цілей, дидактичного процесу, дидактичного середовища, дидактичної взаємодії та діагностики, розуміємо під проектуванням послідовне конструювання всіх елементів системи.

Проектування охоплює наступні види діяльності вчителя фізики: цілепокладання, структурування, планування, прогнозування, діагностики.

Цілепокладання – це діяльність, спрямована на визначення цілей навчання: стратегічних, тактичних, локальних і діагностичних. Дуже важливе значення у цілепокладанні має уміння вчителем здійснювати постановку цілей освітніх (навчальних), виховних і розвивальних у відповідності до вимог програми, з одного боку, і особистісно-орієнтованого навчання з іншого.

В залежності від цілей здійснюється відбір і структурування навчального матеріалу, навчальних завдань та діяльності, спрямованої на їх розв'язання; здійснюється вибір форм і методів організації навчання, вибір засобів діагностики та оцінка результатів.

Структурування навчального матеріалу (наприклад, з фізики) з метою виокремлення в ньому основи, покладеної у фундамент навчальної програми відбувається на основі структурування фізики як науки.

Планування тісно пов'язане із цілепокладанням. Воно уможливорює поетапне досягнення цілей і разом з тим забезпечує системність, логічність і послідовність у засвоєнні матеріалу, поєднання теоретичних (аналіз, синтез, класифікація, систематизація тощо) і практичних (розв'язування задач, вирішення проблем, експериментування, спостереження) методів засвоєння знань; послідовність етапів засвоєння та оцінки, корекції знань тощо.

Прогнозування – це наукове передбачення та очікування результатів взаємопов'язаної діяльності вчителя і учнів в залежності від форми взаємодії (монологічна, діалогічна, інтерактивна), в залежності від цілей навчання та попереднього планування.

Діагностика вихідних умов – це виявлення та визначення за певними критеріями відповідності вихідних умов вимогам, що необхідні для функціонування системи на певному рівні. Наприклад, навчання обдарованих передбачає виявлення обдарованості, наявності умов для підтримки і розвитку обдарованості (наприклад, система розвивальних завдань, пошуково-дослідницьких задач з постановкою фізичного експерименту, наявності необхідного для цього обладнання тощо).

Таким чином, проектування як складова управлінської діяльності вчителя передбачає здійснення: діагностики, цілепокладання, структурування, планування, прогнозування.

Визначаючи дидактичну систему як інтегративну єдність дидактичних цілей, дидактичного процесу, дидактичного середовища, дидактичної взаємодії та діагностики, під проектуванням розуміємо послідовне конструювання, творення всіх елементів системи.

Перспектива подальших досліджень пов'язана із розробкою системи практичних занять, спрямованих на засвоєння змісту проектування дидактичних систем.

Література та джерела

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192с
2. Брюханова Н.О. Методика навчання майбутніх викладачів технічних дисциплін проектуванню дидактичного матеріалу: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Українська інженерно-педагогічна академія. – Харків, 2002. – 20с
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352с
4. Івченко А. Тлумачний словник української мови. – Харків: «ФОЛІО», 2004. – 540с
5. Костіна В.В. Педагогічне проектування засобів управління навчально-пізнавальною діяльністю старшокласників: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2002. – 20с
6. Машинян А.А. Теоретико-методические основы формирования у будущего учителя физики умения проектировать персональные технологии обучения : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02, 13.00.01. – М., 2001. – 411с
7. Молчанюк О.В. Проектування засобів оптимізації процесу навчання з природничих дисциплін у вищих навчальних закладах І-ІІ рівнів акредитації: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.09 / Волин. держ. ун-т ім. Л.Українки. – Луцьк, 2005. – 20 с.
8. Оконь В. Введение в общую дидактику: пер. с полск. – М.: Высш.шк., 1990. – 382с
9. Стрельников В.Ю. Теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В.Ю.Стрельников; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2007. – 42 с

В статтю розкривається сутність проектування дидактичних систем як складової управлінської діяльності учителя. Зміст майбутнього вчителя проектуванню передбачає оволодіння компетентністю в області діагностики, цілепокладання, прогнозування, структурування та планування.

The author of the article has considered the essence of projecting of a didactic system as a component of management activity of a teacher. The content of future teachers training for projecting presupposes the competence using in the sphere of diagnostics, targeting, prognostication, structuring and planning.

НАВЧАЛЬНИЙ ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Пасічник О.,

м.Хмельницький

Актуальність дослідження. В умовах соціальних реформ, які відбуваються в суспільстві багато людей (пенсіонерів, інвалідів, дітей-сиріт, емігрантів, безробітних, проблемних сімей) потребують соціально-педагогічної допомоги і захисту. Процеси загострення соціальної ситуації в Україні вимагають розробки та обґрунтування роботи в соціальній сфері, розробки нових підходів до підготовки кваліфікованих кадрів для системи служб соціальної сфери. Здійснення соціально-педагогічної діяльності потребує врахування особливостей соціально-педагогічної діяльності в Україні та повинна базуватися на цінностях професійної соціально-педагогічної діяльності, інноваційних технологіях професійної підготовки відповідно до вітчизняних та світових стандартів, тенденцій інтеграції в світовий освітній простір, мати випереджувальний характер.

Як стверджують науковці (І.М. Дичківська [1],

М.І. Лазарєв [4], М.Л. Яковенко [10]) одним із найбільш перспективних напрямків організації навчального процесу у вищих навчальних закладах є використання викладачами інтерактивних педагогічних технологій, які ґрунтуються на інтенсивному підході, мають практичну спрямованість, виховують у майбутніх фахівців спрямованість на самопізнання. І.М. Мельничук доводить, що інтерактивні педагогічні технології формують у студентів «уміння зіставляти свої здібності з вимогами, необхідними для набуття конкретної професії, складати на цій основі реальний план, та розвивають професійно значущі якості особистості» [5, с.3].

Ми переконані у тому, що інноваційний підхід до професійної підготовки забезпечує майбутнім соціальним педагогам формування таких умінь:

– професійних (високий рівень освіти, компетентність, ерудиція, прагнення до постійного самовдосконалення,

пошук нових методів та форм професійної соціально-педагогічної діяльності);

- ділових (ентузіазм, захопленість, цілеспрямованість, упевненість у собі, швидка реакція на проблеми, самоконтроль);
- комунікативних (уміння чітко висловлювати свої думки, уважність у спілкуванні з клієнтом, здатність до емпатії, готовність до взаємодії та ввічливості);
- особистісних (високий рівень культури, дотримання загальнолюдських цінностей, оптимізм).

Отже, інтерактивні технології навчання визначають комунікативні уміння одними із профільюючих умінь, якими повинен володіти майбутній соціальний педагог.

Сьогодні найбільш дієвим із інтерактивних методів підготовки майбутніх спеціалістів у ВНЗ є соціально-педагогічний тренінг. В останні роки з'явилися праці Н. Бамбурак, Е. Берна, Л.А. Петровської, К. Роджерса, К. Фопеля у яких висвітлюються різні аспекти застосування тренінгів у професійній підготовці майбутніх фахівців. Все більшої уваги науковців отримують питання підвищення комунікативних умінь за допомогою тренінгових технологій.

Слід відзначити, що за останні десятиліття чимало педагогів присвятили свої дослідження розробці теорії та практиці організації та проведення тренінгів. Зокрема, проблеми розвитку комунікативних умінь майбутніх викладачів на основі тренінгів були у центрі уваги В.М. Федорчук [9]. Розвиток комунікативних умінь засобами тренінгів досліджували В. Киричок [2], А.П. Панфілова [6]. Тренінг, як засіб формування у майбутніх юристів комунікативної компетентності, вивчала В.О. Тюріна [8]. Однак, необхідно констатувати, що сьогодні ґрунтовних соціально-педагогічних досліджень, які би висвітлювали теоретичні та методичні аспекти застосування у практичній підготовці соціальних педагогів третингових технологій навчання нема.

Отже, мета статті – проаналізувати сутність та основні переваги соціально-педагогічних тренінгів у процесі професійної підготовки соціальних педагогів.

Завдання: дослідити зміст та значення наукової категорії «тренінг»; вивчити найважливіші цілі, які стоять перед учасниками навчальних тренінгів.

Аналіз практичного досвіду соціально-педагогічної діяльності, а також наукових досліджень з проблеми підготовки професійних фахівців соціальної сфери дозволяє стверджувати що формування професійно важливих якостей, у цілому, та комунікативних функцій зокрема, під час професійної підготовки соціального педагога – є актуальною педагогічною проблемою, що зумовлена об'єктивними потребами у галузі вдосконалення фахової підготовки соціально-педагогічних кадрів, суспільними вимогами, а також потребами споживачів соціально-педагогічних послуг. Саме з цього приводу можна трактувати важливість формування комунікативної компетентності засобами тренінгових технологій.

За останні десятиліття суттєво зросла увага науковців у царині використання тренінгових технологій у навчально-виховному процесі у ВНЗ. Доведено, що тренінги забезпечують високу пізнавальну активність студентів, дають змогу набути практичні навички та сприяють розвитку міжособистісного спілкування.

Насамперед, коротко розглянемо основні підходи педагогів до трактування наукової категорії «тренінг». Зазначимо, що сам науковий термін «тренінг» (train) слово англійського походження, що має ряд значень, а саме: тренування, навчання, виховання, підготовка. У педагогічному словнику [3] наукова дефініція «тренінг» розглядається як форма інтерактивного навчання, метою якого є розвиток міжособистісної та професійної поведінки. Ми повністю підтримуємо думку Л.А. Петровської у тому, що «тренінг – це засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, навичок і досвіду в галузі міжособистісного спілкування, засіб розвитку компетентності у спілкуванні, засіб психологічного впливу» [7, с. 9]. Фахівці констатують, що термін «тренінг» може використовуватися не лише для трактування методів навчання, але й для характеристики способів розвитку здібностей до оволодіння певним видом діяльності.

Встановлено, що педагогічні тренінги, які спрямовані на розвиток комунікативних умінь суттєво сприяють підвищенню комунікативної компетентності та дозволяють «програвати» процес взаємодії співбесідників при пошуку і впровадженні практичних рішень. Як зазначає А.П. Панфілова, «активізуючий ефект тренінгу обумовлений створенням особливих навчально-експериментальних ситуацій, яка забезпечує розуміння учасниками тренінгової групи того, які індивідуальні та групові психологічні події розгортаються у процесі міжособистісного спілкування, створення інтенсивного зворотного зв'язку і формування практичних умінь, які необхідні і повсякденній роботі» [6, с. 186].

Наші особисті спостереження за майбутніми соціальними

педагогами, учасниками тренінгових програм дають можливість констатувати наступні явища: усі учасники безпосередньо стають очевидцями того, яким чином відбувається безпосередній вплив одного члена групи на іншого; яку роль у спільній діяльності може відігравати кожен; як ситуація керує поведінкою кожного і всієї групи.

У тренінговій групі майбутні соціальні педагоги набувають ґрунтовний соціально-професійний досвід, адже відтворюють власний життєвий стиль і зразки поведінки, які властиві їм поза групою. Суттєвим позитивом тренінгів є те, що студенти під час їх проведення мають можливість для прогнозування шляхів виходу із ситуації, та демонструють найбільш оптимальні зразки розв'язання створених педагогом навчальних ситуацій, які часто виступають вагомим підґрунтям для формування професійної майстерності майбутніх фахівців соціальної сфери. Участь у тренінгу передбачає можливість зосередитися на засвоєнні студентами специфічних способів поведінки та виробленні оптимальних шляхів виходу із складних комунікативних ситуацій.

Наш власний досвід щодо проведення тренінгів та спостереження за їх учасниками дають можливість зробити перелік методів активного навчання, які найбільш доцільно використовувати викладачам при організації соціально-педагогічного тренінгу формування комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів. Отже, до методів, які доцільно використовувати викладачеві під час організації та проведення тренінгів належать:

- мінілекція чи коротке повідомлення;
- дискусія;
- мозковий штурм;
- ролеві ігри, розігрування соціально-педагогічних ситуацій у відповідності до отриманої ролі;
- комунікативні вправи і завдання, аналітичні вправи;
- самопрезентації, презентації;
- імітаційні та ділові ігри;
- відеодемонстрації, відеолекції.

Зазначимо, що аналіз декількох варіантів тренінгових технологій навчання, а також спеціально організованого групового процесу, як правило охоплює три основних аспекти особистості: когнітивний; емоційний; конативний (поведінковий). Дамо зазначеним аспектам коротку характеристику.

Сутність когнітивного аспекту полягає в отриманні нової інформації за допомогою постановки дослідницьких завдань, які спрямовані на підвищення рівня інформативності про спілкування у цілому, на аналіз ситуацій про себе. Емоційний аспект включає переживання особистісної значимості отриманої інформації. Відбувається також переживання і оцінка нових знань про себе і про інших. Студенти, зазвичай: відслідковують свої власні невдачі; переживають зниження своєї загальної самооцінки. Конативний аспект передбачає суттєве розширення поведінкового репертуару через усвідомлення неефективності та небажаності деяких звичних способів поведінки.

Спостерігаючи за майбутніми соціальними педагогами, учасниками тренінгів було встановлено, що кожна особистість проходить певний шлях. Досить часто траєкторію особистісного розвитку можна описати наступним чином: на першому етапі – обережність, скованість, невпевненість (це виражається природно та індивідуально); в середині тренінгової програми у студентів спостерігається деяка агресія, тривожність, розгубленість, а також активний пошук адекватних форм поведінки; на стадії завершення ми могли спостерігати позитивні тенденції, які стосувалися формування умінь та вироблення і закріплення комунікативних навичок.

Перед викладачем, який організовує тренінгові заняття стоїть завдання так організувати діяльність студентів під час тренінгу, щоб в результаті були досягненні найважливіші цілі навчальної діяльності. Отже, до основних цілей, які ми ставили перед собою при організації соціально-педагогічних тренінгів формування комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів віднесено:

- сенсифікацію навичок сприйняття;
- поглиблення відповідальності за самого себе;
- руйнування рольових стереотипів та відкрите висловлювання почуттів;
- усвідомлення власних мотивів діяльності;
- адекватне сприймання себе та інших учасників тренінгу;
- активний контакт і співробітництво з іншими членами групи;
- міжособистісна відкритість.

Коротко охарактеризуємо наведені цілі.

Сенсифікація (від лат. *sensibilis* – чутливий) навичок сприйняття передбачає прагнення кожного студента сприймати власні уявлення, думки, ідеї, бажання потреби узагальненим чином. Такий підхід дає можливість розвивати у майбутніх соціальних педагогів відкритість почуттів. У цілому, метою процесу сенсифікації є досягнення більш

точного розуміння «свого власного «Я» та «Я» інших».

Поглиблення відповідальності за самого себе передбачає розвиток в учасників тренінгової групи готовності до відповідальності за власну діяльність, або бездіяльність у тій чи іншій ігровій ситуації на основі свободи вибору. Це зумовлено тим, що кожен учасник може змінити свою поведінку і навіть особистісні цінності у ході тренінгу тоді, коли буде до цього готовий.

Руйнування рольових стереотипів та відкрите висловлювання почуттів. В умовах тренінгу майбутні соціальні педагоги можуть відмовитися від застарілих і обмежувальних поведінкових стандартів і стереотипів. До типових помилок та стереотипів спілкування належать: «ефект ореола», «ефект бумерангу», «ефект новизни», «ефект байдужості», «логічна помилка», «помилка соціального стереотипу», «помилка центральної тенденції», «помилка привабливості і взаємної симпатії», «помилка близькості». Студенти мають усі можливості під час тренінгу відчувати на собі усі означені помилки та відмовитися від них на користь гнучкого інноваційного підходу до спілкування «без штамів та стереотипів», а також запропонувати власне творче вирішення стандартних ситуацій, які пропонуються у процесі тренінгу. Усі студенти можуть вільно висловити свої почуття, що дозволить їм побачити певні особистісні недоліки, які суттєво заважають їм у спілкуванні. У результаті проведення тренінгу в учасників з'являється можливість здійснити зміни своєї поведінки на основі самоаналізу та прагнення до самовдосконалення.

Усвідомлення власних мотивів діяльності. проведення зі студентами тренінгових вправ дозволяє їм проаналізувати та переглянути власні уявлення, та ціннісні орієнтації, допомагає зробити найбільш оптимальний вибір доцільних та необхідних життєвих установок для майбутньої професійної діяльності. у ході тренінгу відбувається суттєва переоцінка цінностей, змінюється відношення як до самого себе так і до оточуючих людей. Студенти мають можливість дати самим собі відповідь на запитання «Чому я роблю ті чи інші вчинки? Які цінності я прагну реалізувати у власному житті та кар'єрі?».

Адекватне сприймання себе та інших учасників тренінгу передбачає розвиток у студентів самоповаги, а також усвідомлення різниці між ідеальним та реальним уявленням

про себе. Ми переконані, що центр самоповаги повинен знаходитися у межах власного «Я», а не визначатися чужими уявленнями про цінності. Такий підхід дасть можливість студентам проявити власну самобутність і творчість, що суттєво сприятиме на користь прогресивних змін у процесі формування особистості майбутнього соціального педагога, який відзначається інноваційним стилем мислення і фаховими підходами до професійної діяльності. Вагомим досягненням під час тренінгу вважаємо той момент що у студентів сформується повага і толерантність до почуттів, думок та стилю життя інших людей. У ході дослідження, ми прийшли до думки, що прийняття інших означає, що індивідуальність у всіх аспектах має право на існування.

Активний контакт і співробітництво з іншими членами групи має на меті розвиток особистісної автономії та сприяє формуванню у студентів почуття відповідальності за самого себе, а також усвідомлення того, що кожен може у повній мірі реалізувати себе лише в контакті з іншими членами групи. Для майбутніх соціальних педагогів, професійна діяльність яких буде пов'язаною із роботою у колективі налагодження співробітництва з іншими є надзвичайно вагомим аспектом.

Міжособистісна відкритість виступає однією із найбільш актуальних цілей групової роботи під час проведення тренінгів, які спрямовані на розвиток комунікативних умінь. Проведені бесіди та анкетування зі студентами дають підстави для того, щоб констатувати що після тренінгів вони стали спілкуватися більш відкрито, уміють знаходити нестандартні ідеї та підходи до вирішення проблемних ситуацій, більш реально й самокритично усвідомлюють свої уявлення та власні цінності.

Висновки. Комунікативні уміння виступають необхідною складовою професійної підготовки майбутнього соціального педагога. У ході дослідження встановлено, що інтерактивні технології навчання визначають комунікативні уміння одними із профільюючих умінь, якими повинен володіти майбутній соціальний педагог. Одним із найбільш дієвих інтерактивних методів підготовки майбутніх спеціалістів у ВНЗ є соціально-педагогічний тренінг. Досліджено основні переваги соціально-педагогічних тренінгів та визначено методи активного навчання, які використовують при організації соціально-педагогічного тренінгу формування комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів. Проаналізовано основні цілі соціально-педагогічного тренінгу.

Література джерела

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник для студ. вузів. – К.: Академвидав, 2004. – 352с
2. Киричок В. Тренінги та розвиток комунікацій // Відкритий урок. – 2006. – № 1. – С.51-61
3. Коджаспирова Г.М. Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 659с
4. Лазарев М.І. Система навчальної діяльності студентів в інтенсивних технологіях навчання //Теорія і практика управління соціальними системами. – 2003. – №1 – С.87-97
5. Мельничук І.М. Бібліографічний путівник інтерактивного навчання у вищій школі: збірник навчально-методичних і бібліографічних матеріалів. – Тернопіль: ТНЕУ, 2009. – 68с
6. Панфилова А.П. Тренинг педагогического общения: учеб пособие для студ. Высш. Учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336с
7. Петровская Л.А. Теоретические и методические вопросы социально-психологического тренинга. – М., 1982. – 168с
8. Тюріна В.О. Тюрін О.О. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування у слухачів магістратури як майбутніх викладачів-юристів комунікативної компетентності // 36. статей: Ч.1. – Ялта: РВВ КГУ, 2007, 2007. – С.247-251
9. Федорчук В.М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетенції викладача»: Навчально-методичний посібник. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2004. – 240с
10. Яковенко М.І. Розвиток інноваційної активності студентства в умовах оновлення вищої школи України: Автореф. дис. ... канд.. соціол. наук: 22.00.04 / Харківський нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2003. – 20с

В статье рассмотрено теоретические вопросы процесса профессиональной подготовки будущих социальных педагогов. Акцентировано внимание на сути научной категории «тренинг». Автор рассматривает основные подходы к этой научной категории. Проанализировано основные преимущества социально-педагогических тренингов, а также установлено основные цели, которые которые ставятся перед участниками тренингов.

The author of the article has considered the theoretical issues of the process of future social teachers training. Much attention has been given to the essences of the scientific category «training». The author has considered the main approaches to this scientific category. The main advantages of social-pedagogical trainings have been analysed, as well as main purposes a training participants.

ДЕТЕРМІНУЮЧІ ФАКТОРИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНСЬКИХ РОДИНАХ ЗАКАРПАТТЯ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – 30-Х РОКІВ XX СТОЛІТТЯ

Петрус М.,
м.Мукачеве

Українська родина на Закарпатті пройшла тривалий і не-
посильний шлях становлення, формування, трансформації
та розвитку від найдавніших часів до сьогодення, збага-
чуючи зміст життєдіяльності та досвід виховання. Її модель
складалася віками, перманентно формуючи свою локальну
специфіку. Наділена як загальнолюдськими, так і власни-
ми творчими здобутками, вона не подібна на регіональні
моделі Галичини, Наддніпрянщини чи Полісся, і вносить
своє, самобутнє, у загальноукраїнську родинну педагогіку,
повністю вписуючись у її систему.

Суттєвим для розв'язання проблем сімейного вихо-
вання є дослідження його регіональних особливостей. З
історичних, соціально-економічних та культурних причин ці
особливості для Закарпаття були найбільш специфічними
в другій половині XIX – 30-х роках XX століття. Розуміння
та врахування їх в умовах сьогодення дає можливість, з
одного боку, акумулювати родинні цінності, відновити висо-
кий статус української родини, подружньої вірності, поваги
до батьків; з іншого – сприяє пошуку, на основі історичного
досвіду, можливостей корекції та вдосконалення сімейного
виховання, механізмів впливу батьків на дітей, підвищенню
педагогічної культури батьків.

Центрація проблем сімейного виховання пояснюється
тим, що вони є ключовими в моральному і культурному
житті суспільства, оскільки відродження нації починається
з родини. А родина є підсистемою суспільства. Тому про-
блеми сімейного виховання необхідно розглядати у тісному
взаємозв'язку з іншими проблемами та пов'язувати із
соціальним аспектом, який дає змогу зрозуміти зумовленість
різних процесів та усвідомити їхні масштаби та актуальність.
Для демографічного зростання суспільство потребує родин-
ни, а здійснюючи виховання дитини, родина також виконує і
соціальну місію, вводячи її в суспільство, формуючи грома-
дянину, передаючи йому моральні та етнічні цінності, куль-
турну спадщину. Отже, сімейне виховання дитини в родині
є соціально-педагогічною проблемою, оскільки являє собою
інтегрований процес взаємодії і впливу суспільного, етнічного,
соціально-економічного, культурного і морально-етнічного
середовища, в якому вона перебуває у найважливіші мо-
менти свого життя.

На прояв особливостей сімейного виховання
закарпатоукраїнської родини та взаємин у ній істотно впли-
вав ряд детермінуючих факторів. Серед них: етнічний,
економічний, соціальний, матримоніальний, демографічний,
культурний та ін. Усі вони можуть ослаблювати родину, але
лише за однієї умови: якщо духовність поступається першим
місцем у свідомості людини і нею оволодівають інші прагнен-
ня. За всіх обставин духовність родини має здатність «зглад-
жувати» гострі кути і допомагати людині долати життєві
труднощі й невдачі. Саме на таких засадах будували родину
закарпатські українці.

Етнічний фактор. Історія, традиції, умови життя,
ментальність кожного народу позначаються на змісті
сімейного виховання. Як не можна жити за стандарта-
ми інших народів, так не можна і виховувати за чужою
педагогічною системою, якою б стрункою і продуманою вона
не видавалася [7, с.97]. Тому кожен народ повинен випробу-
вати власні сили. «Німець, англієць, француз, американець,
– писав великий педагог К.Д.Ушинський, – вимагають від
виховання не одного і того ж, і в слово «виховання» кожен
народ вкладає різні поняття. Ця різниця не виявляється ви-
разно, проте проглядається в багатьох особливостях, іноді
дрібних, але характеристичних» [7, с.75]. Та перш ніж визна-
чати національну своєрідність змісту сімейного виховання в
родинах Закарпаття, насамперед слід з'ясувати суперечли-
ве питання етнічної приналежності корінного слов'янського
населення досліджуваного регіону.

Закарпаття щодо етнічної належності в історичну епо-
ху являло собою своєрідне явище. Адже процес творення
української родинної педагогіки проходив у краї, який ще з
кінця XI століття перманентно перебував під іноземним гнітом.
Майже дев'ять століть українська родина на Закарпатті роз-
вивалася в умовах чужих державно-політичних, правових,
ідейно-культурних, професійних впливів, в оточенні панівних
– австрійського і угорського, а також чеського і словацького –
етносів, що не могло не вплинути на складання цілого ряду
спільних рис в українській родинній педагогіці краю. Численні
зайди робили спробу перетворити закарпатоукраїнський
народ на манкуртів без роду і племені, нації і мови, посту-
пово прищеплюючи йому почуття меншовартості і розви-
ваючи національну нівеляцію. Так, етнічно українські землі
Закарпаття у період другої половини XIX – 30-х років XX
століття входили в державні організми Австрійської імперії
(до 1867 р.), Австро-Угорської дуалістичної монархії (1867-

1918 рр.), буржуазної Угорської (листопад 1918 – березень
1919 рр.), Угорської Радянської республіки (березень – квітень
1919 р.), Чехословацької буржуазної держави (1919-1938
рр.). При цьому невпинно змінювалася назва («Руський
округ» – 1849-1850 рр., «Карпатська Русь» – 1851-1867 рр.,
«Угорська Русь» – 1867-1918 рр., «Руська Крайна» – 1918-
1919 рр., «Підкарпатська Русь» – 1919-1938 рр. (з 1927 р.
– «Підкарпато-руський край», «Підкарпатський край»), «Кар-
патська Україна» – листопад 1938 - березень 1939 рр.). До-
речно зауважував чеський письменник, дослідник Закарпат-
тя І.Ольбрахт: «Ця земля є ще без імені, чи ліпше сказати,
має їх забагато для того, щоб могла його мати [2, с.218]». «Забагато» було й неусталених етнонімів автохтонного на-
селення краю: «русин», «карпаторус», «угорус», «руський»,
«рутен», якими до 1938 року українці виділяли себе з-поміж
своїх сусідів та інших націй, відносячи себе до руського на-
роду.

Ідеї з проекцією на споконвічну єдність Закарпаття з
Україною хвилювали корінних мешканців краю ще в ході
Першої світової війни (1914-1918 рр.). У результаті, угорський
уряд, під гнітом якого перебувало Закарпаття, змушений був
підтримати деякі проукраїнські заходи, наприклад, заснуван-
ня журналу «Ukrania» у Будапешті (1916 р.). Так закарпатські
українці отримали можливість бути інформованими про
життя і побут українського народу, його культуру, звичаї,
традиції. Особливого резонансу націоналістичний рух набув
в 30-ті роки XX століття. О.Борканюк у 1937 році аргумен-
товано й безапеляційно вів мову про приналежність населення
Закарпаття до українського етносу, наголошуючи: «Нам не
треба доводити, що наш народ український, бо це доводить
сама історія і сама дійсність [1, с.221]».

У рішеннях Першого з'їзду молоді Закарпаття, який
відбувся 7 липня 1929 року, було записано: «Проголошуємо
всьому культурному світові, що ми, підкарпатські русини,
є частиною великого українського народу і що наша мова
була, є і буде та сама, що і в наших братів з того боку Кар-
пат. Проголошуємо, що всякі стремління сфабрикувати з нас
якесь окремішне плем'я і тим відірвати від матірнього пня,
будемо всіми силами поборювати і ззивати всіх, щоб назву
«русин-українець» все і всоди вживали [4, с.3]».

У статті найвищого авторитета у відстоюванні української
національної ідеї за Карпатами А.Волошина під альтерна-
тивною назвою «Русини чи українці?» знаходимо реакцію
на ідеологічну боротьбу українців з русофілами: «Назви
«русин» ми не вирікаємося й не покидаємо її. Ця назва
нама була і є дорога і свята. Але коли ми днесь на перше
місце видвигаємо й завше підкреслюємо назву «українець-
український», то це робимо для того, щоб відрізнити себе від
тих, що стали зрадниками нашого народу й як вовки в овечій
шкірі іменем руського народу за мадярські пен'є, за польські
золоті туманять і продають русина. Щоб відособитися від
тих справдішних яничарів і зрадників, ми перестаємо вжи-
вати стару нашу назву «русини», а вживаємо нашу не много
молодшу назву «українці» [5, с.1]».

Можна з упевненістю стверджувати, що вірш О.Духновича
«Голос радості» (1860), в якому міститься рядок «Бо свої
то за горами – не чужі» щоразу нагадував А.Волошину
про необхідність єднання духовних устремлінь на всіх
українських землях в одне етнічне рідиче. Саме О.Духнович
і його послідовники не ізолювали Закарпаття, а вважали
себе одним народом з галицькими українцями-русинами.

Справедливо зауважує сучасний дослідник історичного і
культурного минулого Закарпаття О.Мишанич, що «територія
Українських Карпат формувалася і залишалася однією
цілісною структурою, не втрачаючи свого слов'янського,
руського, а в нові часи українського характеру [3, с.3]».

Здавалося б, що у XX столітті проблема етнічної
належності закарпатців розв'язана раз і назавжди: науко-
вий аналіз та верифікація явищ історії, культури і мови дали
підставу віднести їх до української етнічної спільноти та во-
днучас звернути увагу на притаманні їм специфічно-локальні
особливості. Але з початку 90-х років XX століття питання
етнічної належності закарпатоукраїнців час від часу «штуч-
но роздмухується», особливо з боку провідників політичного
русинства, об'єднаних у декілька громадських організацій
(Обласне Товариство підкарпатських русинів, Мукачівське
Товариство підкарпатських русинів, Обласне Товариство ім.
А.Духновича, Товариство ім. Кирила і Мефодія, Русинська
молодіжна організація та ін.). Не маючи, по суті, ні соціальної
базис, ні наукових аргументів, беручи на озброєння старі
ідеї «руськості», «угороруськості», «карпаторуськості»,
нові ідеологи політичного русинства (М.Головай, І.Гранчак,
І.Кривський, П.Марочій, І.Поп, І.Туряниця), застосовуючи

різномасштабну термінологію (русини і українці), знову «проголошують» русинів Закарпаття окремим народом, який відрізняється від українців, має право на автономію і навіть власну державу.

Натомість, ми підтримуємо думку сучасних науковців О.Довганіча, М.Лучкая, О.Мишанича, П.Федаки, про те, що діяльність неорусинства є не що інше, як прояв доктринерства, а етнічними автохтонного населення Закарпаття періоду другої половини XIX – 30-х років XX століття («русини», «карпаторуси», «руснаки» «руські», «рутени», «угроруси») в умовах сьогодення є анахронічними та мають суто історико-політичне походження, що не дає підстав для виокремлення їх в самостійну націю. Виходячи з цього, у нашому дослідженні вищезначену застарілу ампліфікацію самоназви ідентифікуємо з «українцями».

Національна ідея, боротьба за власне етнічне самовизначення в умовах денационалізаторської політики зберегла для закарпатоукраїнської родини її власну самобутню культуру, традиції, ментальність, підняла на вищий щабель її виховний потенціал (національна самосвідомість, патріотизм, відданість та любов до Батьківщини). Ставлення закарпатоукраїнської родини до української нації позначалося на характері сімейного виховання дітей. Бо саме національною активністю батьків і громади визначається прагнення дітей до засвоєння своїх культурно-національних цінностей.

Економічний фактор. Скрутне економічне становище закарпатоукраїнської родини в другій половині XIX – 30-х роках XX століття (обезземелення селян, ненормований робочий день та мізерна заробітна плата робітників, непосильні податки, еміграція за кордон та інші численні негаразди) поставило під загрозу її інтелектуальний і моральний потенціал. Основний свій час батьки витрачали на пошуки засобів для виживання (коштів, продуктів харчування), а не на сімейне виховання і розвиток дітей.

Не підлягає сумніву, що певний занепад сімейного виховання на Закарпатті у другій половині XIX – 30-х роках XX століття є прямим наслідком повного руйнування економічної основи родини – її господарства, що поглиблювало процес її пролетаризації. Історія свідчить: закарпатоукраїнська родина у період другої половини XIX – 30-х років XX століття розвивалася в умовах жорстокого соціально-економічного і національного гноблення. Все це створювало проблеми для її виховного потенціалу, а саме: відсутність умов для неперервного виховного впливу та спілкування батьків і дітей через ненормований робочий день; зайнятість дітей і жінок на роботі; неповні сім'ї; зумовлені голодоморами, еміграцією населення, численними втратами в роки Першої світової війни. Названі обставини мали сильний негативний вплив на процес сімейного виховання.

Матримоніальний фактор. Шлюб є головною ознакою родини та в подальшому детермінуючим фактором впливу на сімейне виховання в ньому дітей. Прослідкуємо специфіку його закінчення на закарпатоукраїнських землях в другій половині XIX – 30-х роках XX століття.

Одружувалися на Закарпатті, як правило, за взаємною згодою, що створювало в родині атмосферу духовності та спонукало подружжя до вірності. Укладання шлюбу супроводжувалося церковним вінчанням, без його юридичного закріплення. Тільки з 1 жовтня 1885 року угорським урядом на Закарпатті були введені в життя громадянські шлюби, що зобов'язували громадян укладати шлюбний контракт у «вводителей гражданских метрих». Це законодавче нововведення переполохало церкву, оскільки виключало обов'язковості церковного вінчання. Однак, шлюби, коли чоловік і жінка «жили на віру», тобто не приносячи клятву взаємної вірності в церкві – були винятковим явищем серед закарпатоукраїнської спільноти.

Потреба чоловіка і жінки у шлюбі помітно зросла по закінченню Першої світової війни, у результаті чого спостерігалася різке збільшення офіційно зареєстрованих шлюбів: з 1692 реєстрацій у 1919 р. до 6938 – у 1920 р. [6, с.204].

Отже, процес укладання шлюбу за християнськими та державними законами сприяв вихованню у майбутніх дітей громадської послухності, духовності та моральних чеснот.

Внаслідок перебування Закарпаття в складі різних держав, частим явищем були змішані (полікультурні) шлюби. Українці укладали їх з представниками інших етносів (угорців, румунів, словаків, євреїв, німців, ромів тощо) чи віросповідань (католиків, православних, протестантів та ін.), відповідно – батьки привносили у виховання дітей свої культурні цінності, що виражалися у мові, звичаях, побуті. У таких родинах діти вільно розмовляли мовою кожного з подружжя, любили і шанували свята, що презентували різні культури.

Однак, не завжди контрастність культури, мови і звичаїв батьків сприяла успішному сімейному вихованню. Часто усталені для певного етносу чи віросповідання родинно-побутові ситуації могли бути диспаратними, незрозумілими

чи навіть неприйнятними для представників іншого етносу чи віросповідання. Це неодноразово призводило до певних комунікативних лакун, непорозумінь, упередженостей, а то й конфліктів у родині.

Що ж до сімейних укладів української родини на Закарпатті у досліджуваній період, то вони були досить міцними, порівняно з європейськими країнами (наприклад – Чехословаччиною). Їх міцність – результат не тільки власних зусиль подружжя, а й впливу зовнішніх, суспільних факторів. Найвагоміший з них – громадська думка, яка завжди явно чи імпліцитно лежала в основі морально-патріотичних устоїв закарпатоукраїнців, оберігаючи цілісність шлюбу, що являлася запорукою ефективного виховання дітей в родині.

В досліджуваній період розлучення були поодинокими випадками і виправдовувалися лише за умов бездітності або хвороби. В інших випадках, ініціатор розлучення осуджувався, а іноді навіть повинен був покинути село. Церква ж, закликана християн не чинити перелюбу, допускаючи розлучення тільки за умови зради одного з подружжя: «Не вольно пустити жену по иной причині, токмо по причині чужеложства, но не вольно отпустить одну жену и на другой женитися; прилюбодійсво есть женитися на пущеной, если эта не по причині чужеложства была пущена [9, с.38]».

Однак, вже на початку 30-х років XX століття сім'я, як подружній союз, ставала помітно слабшою, відчутнішою була і детеріорація взаємин. Подружній зв'язок, який раніше був довичим («что Бог соединил, того человек да не разлучит»), дедалі частіше розривався. Цьому сприяли погані соціально-економічні, санітарно-гігієнічні та побутові умови життя закарпатоукраїнських родин, відсутність високих ціннісних орієнтацій, низький рівень відповідальності та морального обов'язку поодиноких батьків.

Для дітей розпад родини – це ламання стійкої сімейної структури, звичних відносин з батьками, конфлікт між прихильністю до батька і матері. Сам факт розлучення батьків являвся надзвичайно сильним, негативним фактором у вихованні дітей, який міг різко змінити їх морально-психологічний стан і часто мав руйнівний вплив на психологічний світ, поведінку, віру в морально-духовні цінності та ідеали. Адже, загальновідомо, що для повноцінного виховання їм потрібні і мати, і батько, а не хтось один з них, хоч би як той не любив, не пестив.

Фактор нуклеаризації полягає у поступовому перетворенні родини з трьох-чотирьох поколінь (розширені, великі) – на родину з двох (індивідуальні, малі). Як свідчать історико-етнографічні джерела, розвиток розширених та індивідуальних родин у соціально-економічному, виховному й психологічному аспектах суттєво відрізнявся.

Низький рівень економічного становища, культурного розвитку, неспроможність забезпечити родину окремою хатою і господарськими будівлями спричинили існування на селі великої родини, в яку входили дві або більше подружніх пар з дітьми [8, с. 185]. Структура і кількість членів великої родини були неоднаковими. Розгалуження таких родин відбувалося у той спосіб, що дорослі діти, переважно сини, залишалися у батьківській хаті і після одруження доти, поки не настав час поділу. Дочки залишалися біля родичів зрідка, у тих випадках, коли в сім'ї не було синів або вони виходили заміж за немаєтних чи вкрай бідних парубків.

Кількість членів великої нерозділеної родини залежала від кількості шлюбних пар та їх дітей. Вона нараховувала в середньому 12-18 осіб. Після смерті глави сім'ї, одружені брати, як правило, розділялись, утворюючи індивідуальні сім'ї, що складалися з декількох нерозділених пар одружених братів, їх жонатих синів і дітей останніх. Кількість членів такої сім'ї досягала від 16 до 24 осіб. Поширеними були родини, які складалися з 3-4-х шлюбних пар з дітьми [8, с.187].

У розширеній родині ієрархічність її структури сприяла авторитарній владі чоловіка і повністю підлеглому становищу жінки. Стосунки між поколіннями були розширені завдяки спілкуванню з представниками бічних ліній – двоюрідними братами та сестрами. Спостерігалася можливість виховання толерантності у відносинах старший-молодший, дитина-дитина; розширення кола діяльності; включення дітей в різні форми діяльності; дотримання народних традицій, обрядів; участь у їх підготовці і проведенні. Одночасно, це мало і негативні результати, які знаходили вираз в ускладненні здійснення індивідуального підходу до дитини; нерідко негативний вияв одних дітей на інших; часто важке багатоаспектне середовище; відсутність можливості виявлення ініціативності, креативності тощо.

Відокремлення молодшої сім'ї від родини – об'єктивний фактор, зумовлений, соціально-економічним розвитком суспільства, його рівнем культури. Індивідуальна родина відрізнялася більшою демократичністю подружніх відносин, які базувалися на принципі егалітарності, але в досить своєрідний спосіб: чоловік виступав носієм авторитету, а жінка – реципієнтом (індикатором) його впливів.

Індивідуальні родини складалися з подружньої пари і їх

незаміжніх (неодружених) дітей. Як посвідчують біографічні дані відомих постатей, які проживали на Закарпатті у досліджуваній період, закарпатоукраїнські сім'ї були, як правило, багатодітними (5-8 осіб). Старші діти мали постійно піклуватися про молодших, прилучаючи їх до пізнання навколишнього середовища, що давало можливість формувати школу підготовки майбутніх батьків за рахунок співробітництва старших з меншими.

Виховання в індивідуальних сім'ях здійснювалося на основі безпосереднього спілкування по прямій лінії: дідусь, бабуся – батько, мати – сини, дочки (брати, сестри); створювався сприятливий психологічний клімат для виховання дітей. Та водночас процес нуклеаризації значно послабив можливість передачі соціального та сімейного досвіду старших поколінь молодим. Часто молода сім'я зазнавала труднощів через побутову невлаштованість, матеріальні негаразди, що негативно впливали на виховання дітей.

Соціальний фактор. Розвиток капіталізму у другій половині XIX – 30-х роках XX століття зумовив значне майнове і станове розшарування закарпатоукраїнського населення. У зв'язку з цим, виховання дітей визначалося належністю їхніх родин до певного класу, стану, верстви. Соціальний стан родини був важливим детермінуючим фактором, що визначав зміст і форми виховного впливу на дитину, в повній мірі зумовлював її внутрішнє життя, рівень готовності батьків та інших членів родини до виховання. Відмінності у культурі сімейного життя позначається на розвитку дітей.

За соціальним прошарком українські родини Закарпаття можна поділити на інтелігентні, селянські та робітничі.

Виховання дітей у сім'ях інтелігенції характеризувалося, з одного боку, надмірною опікою батьків, а, з іншого, їх небдливістю. Батьки були зайняті власними справами, активно цікавилися світським життям, а дітям приділяли увагу лише у строго відведений час. Безпосередньо вихованням їх дітей займалися гувернантки, няні.

Більш тісним був контакт між батьками і дітьми у середовищі бідних людей. Адже природна значущість сімейного виховання зумовлена тим, що батьки, на відміну від професійних виховників, є людьми рідними, а це означає, що в більшості випадків дитина розвивалася в атмосфері природного довіри і любові. Чимале значення має тут також і та обставина, що батьки і найближчі члени родини перебували з дитиною у постійній взаємодії – протягом дня (йдеться про селянські родини, всі члени яких займалися сільським господарством або домашніми промислами), через що ця взаємодія носила інтенсивний характер.

Некращі умови для виховання дітей спостерігались і в робітничих родинах: батьки, працюючи щоденно по 14-15 годин, думали лише про те, як прогодувати свою родину. На виховання дітей уже не вистачало ні наснаги, ні можливості, ні часу. В результаті постійної зайнятості батьків, вихованням малої дитини, в кращому випадку, займалися старші діти, в гіршому – вулиця.

Соціальний стан родини відчутно впливав і на її демографічний потенціал: в родинах інтелігенції народжували до 3-х дітей, натомість у сім'ях бідняків цей показник становив 5-8 і більше дітей.

Отже, такий соціальний поділ української родини на Закарпатті зумовив істотні відмінності в сімейних укладах і змісті виховання дітей.

Демографічний фактор. Соціальний стан закарпатоукраїнської родини відчутно впливав на її демографічний потенціал: в родинах інтелігенції народжували до 3-х дітей, що пояснюється небажанням батьків розподіляти своє майно між численними спадкоємцями, натомість у сім'ях бідняків цей показник становив 5-8 і більше дітей. Виняток – священнічії родини, де середній показник народжуваності зберігався на рівні 4-5 немовлят. Не рідкістю були і сім'ї духовенства, в яких налічувалося десять дітей. Низький коефіцієнт народжуваності в інтелігентних ро-

динах компенсувався за рахунок меншого, ніж у селянства, рівня дитячої смертності.

Кількість дітей у родині впливала на процес сімейного виховання у тому зв'язку, що багатодітна сім'я зберігала міцний зв'язок, який виникав між батьками і дітьми, сприяв спілкуванню дітей між собою, розвивалося почуття взаємодопомоги. Однак, сильно відчувалися брак батьківської уваги та важке матеріальне становище (погані побутові умови, менші діти доношували одяг старших, часто старші діти голодували, щоб нагодувати молодших).

Ситуація, коли в родині було одно-двоє дітей сприяла тому, що їм приділялося більше уваги з боку батьків. Це прискорювало розвиток їх пізнавальних можливостей, давало впевненість у своїй значимості, були краще забезпечені матеріально. Натомість, у дітей спостерігалася послабленість комунікативних навиків, звужувалася сфера взаємин та взаємодопомоги, розвивався егоїзм та егоцентризм, що негативно позначалося на сімейному вихованню в українських родинах Закарпаття.

Бездітних подружніх пар на Закарпатті було обмаль. Інтелігенція могла собі дозволити взяти на виховання сиріт чи дітей із незаможних родин. Адже, бездітна сім'я вважалася нещасливою («Бездітна людина – що безплідне дерево», «Бездітна родина – обірвана стежина, а там, де в хижі дитя, – там і життя»). Люди, які з тих чи інших причин не мали дітей, не переставали думати про них до глибокої старості. Не випадково в народних казках на численні прохання безплідного подружжя, завдяки чарівній силі, з'являлася дитина, що ставала його єдиною вітхою і розрадою.

Культурно-освітній фактор. Неписьменність, культурна відсталість у багатьох українських родинах Закарпаття значною мірою гальмувала ефективність сімейного виховання. І хоча батьки, у досліджуваній період не мали широкої освіти і ученості, були малограмотними або безграмотними, все ж, як доводять джерельні матеріали, вони зуміли зберегти і примножити у душі й житті дитини добрі начала.

Духовний фактор. Закарпатоукраїнська родина будувалася на засадах духовності і релігійності. Сімейні відносини у закарпатоукраїнських родинах спиралася на встановлені канони християнської моралі і традицій, оберігали цілісність шлюбу, пропагували опанування подружніми парами ідеалів християнської родини.

Батьки змалечку привчали дітей молитися за себе і за всю родину, шанувати людей старших за віком. Проявом такої шани було узвичаєне звертання на «Ви». У багатьох родинах був звичай цілувати руку батькам і близьким родичам. Так, родина на Закарпатті в кінці XIX – на початку XX століття становила справжню малу домашню родину церкву. Своєрідний духовний настрій створювали ікони, що були неодмінними атрибутами родинного побуту.

Таким чином, найпершим завданням батьків, незалежно від їхньої освіченості і культурного рівня створити в родині атмосферу духовності. В цій ділянці великою опорою для закарпатоукраїнської родини стала Церква, яка вказувала їм дорогу до Бога.

Отже, закарпатоукраїнська родина у період другої половини XIX – 30-х років XX століття, як свідчить проведене дослідження, віддзеркалювала процеси, що відбувалися у суспільстві, осмислювала їхню суть і певним чином спиралася на одержаний результат у вихованні дітей. Це пояснює той факт, що жорсткі реалії тогочасного національного, економічного, соціально-демографічного і культурно-освітнього становища краю, свавілля з боку можновладців, об'єктивно довели українську родину, з одного боку, до безсилля у вирішенні життєвих проблем, з іншого, до уповільненого розвитку її виховного потенціалу. Та, незважаючи на спроби цілеспрямованого «керування» пануючими етносами, закарпатоукраїнськими родинами, все ж останні зберігали та плекали властиві їм локально-самобутні характеристики, що склалися протягом тривалого часу в перманентній боротьбі за свою національну приналежність.

Література та джерела

1. Борканюк О. Чим є для нас Радянський Союз: [вибрані статті, промови, інтерв'ю] / Олекса Борканюк – Ужгород : Карпати, 1976. – 340с.
2. Кушніренко М. Про назву «Закарпаття»; [передрук з газети «Свобода». 1979. – 16 травня] / М.Кушніренко // Календар «Просвіти» на 1999 рік. – Ужгород: БАТ «Патент», 1999. – С.218-219
3. Мишанич О. «Карпаторусинство», його джерела й еволюція у XX ст. / О.Мишанич. – Дрогобич, 1992.
4. Промова посла А.Волошина дня 7. VII. 1929 на з'їзді руської молоді // Свобода. – Ужгород, 1929. – 18 липня. – Ч.29. – С.2; 25 липня. – Ч.30. – С.2-3
5. Русини чи українці? // Свобода. – Ужгород, 1937. – 2 вересня. – Ч.28. – С.1
6. Учитель. – 1923. – Р.IV. – №9. – С.204
7. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори / К.Д.Ушинський – К.: Рад.школа, 1983.
8. Федака П. Народне житло українців Закарпаття XVIII-XIX століть / П.Федака. – Ужгород: Граджа, 2005. – С.185-195
9. Чургович І. О розводі брака по причині чужеложства [пер. съ латинс. К.Ю.Жатковича] / Іоанн Чургович // Листоць. – 1888. – Р.IV. – №3. – С.36-38

В статье рассматривается процесс становления украинского семейства на Закарпатье (вторая половина XIX – 30-е годы XX столетия), анализируются его предпосылки и факторы.

The author of the article has considered process of establishing of the Ukrainian family on Transcarpathia, its preconditions and factors in the period of the second half XIX – 30-th years of XX century)

ЗНАЧЕННЯ, РОЛЬ І МІСЦЕ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ У ЗМІСТІ ФІЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Попова Т.,
м.Керч

Чинні шкільні навчальні програми з фізики («Програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Фізика. Астрономія», 2005) наголошують: «Головна мета навчання фізики в середній школі полягає в розвитку особистості учнів засобами фізики як навчального предмета, зокрема завдяки формуванню в них фізичних знань, наукового світогляду і відповідного стилю мислення, екологічної культури, розвитку в них експериментальних умінь і дослідницьких навиків, творчих здібностей і схильності до креативного мислення. Відповідно до цього, зміст фізичної освіти спрямовано на опанування учнями наукових фактів і фундаментальних ідей, усвідомлення ними суті понять і законів, принципів і теорій, які дають змогу пояснити перебіг фізичних явищ і процесів, з'ясувати їхні закономірності, характеризувати сучасну фізичну картину світу, зрозуміти наукові основи сучасного виробництва, техніки і технологій, оволодіти основними методами наукового пізнання і використати набуті знання в практичній діяльності. Його наскрізними змістовими лініями є категоріальні структури, що узгоджуються з загальними змістовими лініями освітньої галузі «Природознавство», а саме: речовина і поле; рух і взаємодії; фізичні методи наукового пізнання; роль фізичних знань у житті людини і суспільному розвитку» (виділено нами – Т.П.) [10].

З іншого боку, в роботах П.С.Атаманчука, О.І.Бугайова, С.У.Гончаренка, Є.В.Коршака, О.І.Ляшенка, М.Т.Мартинюка, А.І.Павленка, М.І.Садового, П.І.Самойленка, В.П.Сергієнка, Б.А.Суся, В.Д.Шарко, М.І.Шута, Р.М.Щербакова та інших вчених-методистів сформульовані та розкриті основні принципи та загальні методичні положення побудови сучасного загальноосвітнього курсу фізики, які мають певне відношення або визначають складові фізичної освіти: спільність та неперервність фізичної освіти; послідовність та перспективність розвитку змісту, структури організаційних форм, методів і способів, технологій навчання, включаючи новітні інформаційні технології та програмовані педагогічні засоби; науковість змісту та його педагогічна спрямованість; системність та доступність; гуманітаризація фізичної освіти (розгляд актуальних загальнолюдських проблем світоглядного характеру – історичних, філософських, екологічних, культурологічних тощо); диференціація освіти; генералізація навчального матеріалу навколо фундаментальних фізичних теорій, органічне поєднання класичної і сучасної фізики та астрономії; політехнічна й екологічна спрямованість курсів фізики з урахуванням задач профільного навчання; інтеграція знань про світ і природу як необхідна умова гуманітаризації фізичної освіти (виділено нами – Т.П.) [2, с.104].

Аналіз «Програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Фізика. Астрономія» (2005), сучасних підручників з фізики для 7-12 класів («Фізика. Астрономія» О.І.Бугайова, М.Т.Мартинюка, В.В.Смолянця; «Фізика» Ф.Я.Божинової, М.М.Кірюхіна, О.О.Кірюхіної; «Фізика» Л.Є.Генденштейна; «Фізика» С.У.Гончаренка; «Фізика» Є.В.Коршака, О.І.Ляшенка, В.Ф.Савченка; «Фізика» В.Д.Сиротюка) дав можливість виокремити основні складові змісту навчання фізики в загальноосвітній школі: природничо-наукову, теоретичну, експериментальну, практичну, політехнічну, технологічну, культурно-історичну. Основні складові є рівноправними, взаємозв'язаними та взаємозалежними ланками змісту фізичної освіти. Виділяючи в практиці навчання одну з них, можна втратити генеральну ідею отримання освіти – глибокого усвідомлення учнями значущості наукових (фізичних) знань і загальної культури в нашому житті, опанування методами культурно-наукового пізнання довкілля.

У той самий час, варто зазначити, що завдання входження України до Європейського культурно-наукового простору, відповідно до принципів і завдань Болонського процесу (І.О.Вакарчук, В.Г.Кремін, С.М.Ніколаєнко), можуть бути вирішені українською системою освіти у ході широкого впровадження у навчально-виховний процес саме культурно-історичної складової освіти взагалі і сучасної фізичної освіти, зокрема.

Таким чином, метою даної роботи є виокремлення культурно-історичної

складової змісту навчання фізики в загальноосвітній школі як рівноправної компоненти змісту фізичної освіти та визначення її ролі і місця у навчально-виховному процесі з фізики.

Проведений нами аналіз науково-методичних праць показує, що сучасний курс фізики в загальноосвітній школі ще багато в чому не зв'язаний цілісним єдиним культурним полем і культурними традиціями світової та вітчизняної культури. Для усунення цих недоліків добір змісту навчального матеріалу з фізики має обумовлюватись необхідністю: «...1) формування, в першу чергу, наукового (і духовно-культурного – Т.П.) світогляду учнів; 2) розвитком базової культури особистості – культура життєвого самовизначення, духовна культура, культура праці» [5, с.64]; 3) осмислення значення наукових (фізичних) знань як загальнолюдських цінностей.

Сучасні дидакти (Ю.К.Бабанський, Б.М.Бім-Бад, І.Я.Лернер, В.Оконь, М.М.Скаткін, О.Я.Савченко та ін.) обґрунтовували необхідність поєднання у змісті шкільної освіти історії науки і культури людства. Ми поділяємо важливий висновок О.Я.Савченка про перехід до культурологічної спрямованості освіти в Україні: «Найголовніше призначення культури – культивувати, плекати все, що полегшує, облагороджує життя людини, робить її щасливою, створювати в суспільстві гуманну атмосферу, гуманізувати і гуманітаризувати освіту» [11, с.34-35].

І.Я.Лернер, М.М.Скаткін [4, с.102-103] відзначають, що шкільна освіта повинна відображати в особливій формі матеріальну і духовну культуру людства, а зміст освіти має охоплювати:

- систему знань про природу, суспільство, мислення, техніку, способи діяльності;
- систему загальних інтелектуальних та практичних навичок і вмінь, які є основою різноманіття конкретних діяльностей;
- досвід творчої діяльності, її основні риси, які були накопичені людством у процесі суспільного, наукового і культурного розвитку;
- досвід емоціонального, вольового, ціннісного відношення до світу, один до одного.

За оцінками дидактів, перераховані елементи змісту освіти (у тому числі і фізичної) озброюють учнів правильним методологічним підходом до пізнавальної і практичної діяльності, забезпечують здатність молодого покоління до збереження культури та її розвитку, формують систему цінностей. Ми не тільки погоджуємось з науковцями, а й розглядаємо паралельне перенесення перерахованих елементів культури і системи знань до змісту фізичної освіти в загальноосвітній школі (схема 1).

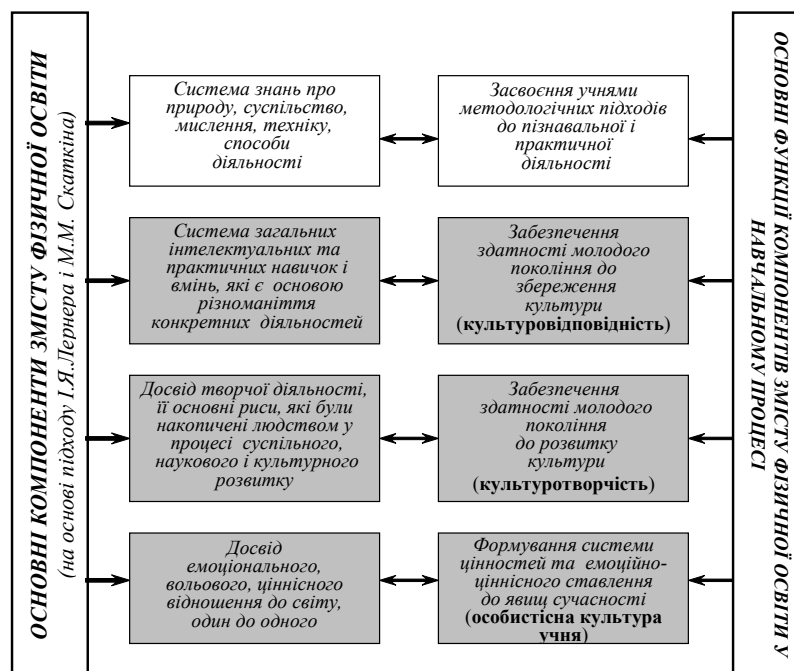


Схема 1. Основні компоненти змісту фізичної освіти та їх функції у навчанні фізики

На схемі показано, що: 1) система знань про природу, суспільство, мислення, техніку, способах діяльності виконує функцію засвоєння учнями методологічних підходів до пізнавальної і практичної діяльності (опанування методами культурно-наукового пізнання); 2) система загальних інтелектуальних та практичних навичок і вмінь, які є основою різноманітних конкретних діяльностей забезпечує культуровідповідність навчання фізики й отриманої освіти; 3) досвід творчої діяльності, її основні риси, які були накопичені людством у процесі суспільного, наукового і культурного розвитку формують і розвивають здатності молодого покоління до збереження розвитку культури – його культуротворчі властивості; 4) досвід емоціонального, вольового, ціннісного відношення до світу, один до одного впливають на формування особистісної культури учнів. Таким чином, можна зробити висновок, що перераховані компоненти 2, 3, 4, виділені в схемі, утворюють культурно-історичну складову змісту фізичної освіти, які виконують найголовніше завдання отримання освіти – формування культурно-наукового світогляду, світовідчуття і світосприйняття учнями суспільного і природного середовища.

У філософії, коли говорять про визначення «культури», розглядають той категорійний простір, з точки зору якого розглядається «культура». Метою сучасної освіти (у тому числі і фізичної) та просвіти, на нашу думку, має стати створення в загальноосвітній школі в Україні такого культурного простору, в якому особистість відчувала б себе самостійною, самореалізованою людиною, в якому вона є найголовнішим об'єктом як освіти, так і держави. Тому, з точки зору культурного простору, поняття «культури» можна визначити як цілісне поле людської діяльності, в якому посилюється особистісне начало в усіх сферах суспільного життя, і в якому людина може себе реалізувати як особистість на користь потреб та інтересів суспільства і держави в галузях науки, освіти, мистецтва, моралі тощо (С.Д.Абромович, В.В.Багацький, О.І.Власенко, Г.В.Драч, Б.Єрасов, Ю.В.Зайончковский, М.С.Каган, Л.І.Кормич, Н.С.Кравцова, Ю.М.Лотман, А.М.Маркова, Л.А.Нікітіч, Є.В.Попов, В.В.Прозерський, А.Радугін, В.М.Розін, Ю.І.Романов, М.С.Тілло, М.Ю.Чікарькова, Е.П.Юровська та ін.). Наукою про культуру є культурологія, предметом якої є об'єктивні закономірності загально людського і національних культурних процесів, пам'ятники, явища та події матеріального і духовного життя людини [7, с.5]. Тому, на наш погляд, культурологічні знання (в аспекті фізичної освіти) є результатом особистісного узагальнення, аналізу, тобто усвідомлення особистістю значення, ролі і місця культурно-історичних знань у її світогляді. Отже, є доцільним дати визначення фізичних знань культурно-історичної спрямованості.

Фізичні знання культурно-історичної спрямованості – це не лише уявлення про сутність культури, закономірності її розвитку, періодизацію тощо, а перш за все знання про історію, генезу фізики як історію культури людства та її значення, вплив і прикладну спрямованість у матеріальній і духовній культурі людства різних епох, що впливають на формування світогляду і світосприйняття особистості, моральності, професійної етики, сприйняття національно-культурних особливостей мистецтва, літератури, аналіз та узагальнення процесів і тенденцій у сучасному соціокультурному середовищі.

Знання культурно-історичної спрямованості додають до системи природничих знань ще й знання про «... змістову діяльність людини, її життя, про штучні об'єкти і процеси, які є продуктом людської діяльності, про історичні форми буття людини, її цінностей і технологій її життєдіяльності» [8, с.11]. «Розвиткові науки притаманний комунікативний (від лат. *communicare* – міняти, перемінати [12, с.343]) характер: на кожному історичному етапі вона узагальнює набуті досягнення, які поповнюють нову систему знань в переосмисленому й уточненому вигляді. У цьому контексті наука постає як специфічний вид соціальної пам'яті людства, як інститут теоретичної кристалізації минулого досвіду пізнання дійсності й оволодіння її законами» [1, с.82], як феномен загальнолюдської культури.

Уведення фізичних знань культурно-історичної спрямованості до змісту фізичної освіти закономірне і доцільне, зумовлює виховання гармонійно розвиненої і високо моральної особистості, створює умови реалізації гуманістичної спрямованості освіти з точки зору культурологічної парадигми. Цій процес передбачає синтез наукових (фізичних) та культурологічних знань на всіх етапах навчання в загальноосвітній школі.

Проблеми реалізації культурно-історичної компоненти змісту фізичної освіти у загальноосвітній школі та впровадження культурно-історичного підходу до навчання фізики є актуальними і потребують удосконалення та систематизації теоретичного узагальнення методики введення фізичних знань культурно-історичної спрямованості у навчальний процес з фізики:

- наповнення змісту фізичної освіти питаннями культурно-історичної спрямованості;
- структурування наукового і культурно-історичного матеріалу з висвітленням культурологічного аспекту фізичної науки;
- визначення методів і форм організації навчального процесу;
- урізноманітнення технологій і засобів навчання;
- розробка системи контролю знань і тестування тощо.

Згадані аргументи обумовлюють зміст фізичної освіти з точки зору культурно-історичного підходу до навчання фізики, тобто з врахуванням його культурно-історичної компоненти. Культурно-історична компонента змісту фізичної освіти сприяє створенню системних знань про природу, розвиток науки і техніки, розширює можливості вчителів з виховання інтелектуальної, творчої мислячої особистості, здатної до збереження людської культури. Отже, теоретичний аспект дослідженої нами проблеми має знайти практичну реалізацію у навчально-виховному процесі з фізики, наповнюючи його соціокультурним значенням та «... відповідаючи розвитку (як педагогічній, так і фізичній – Т.П.) науки, а також тим методам пізнання, які в науці є вирішальними» [10, с.4].

В умовах розбудови демократичних процесів в Україні стає актуальною культурологічна спрямованість освіти, зокрема фізичної, що підтверджується висновком академіка О.Я. Савченко, яка відзначає не лише культурорознавчий а й культуротворчий аспекти розвитку гуманістичної та культурологічної освітніх парадигм: «... культура <...> ґрунтується не тільки на здобутих людством знаннях, життєвому досвіді та способах діяльності, а й на здатності створювати нове. Зростання ролі гуманістичних цінностей у демократичному суспільстві вимагає посилення культурологічної спрямованості освіти» [11, с.34]. Таке ставлення до освітніх процесів актуалізує проблему реалізації культурно-історичної складової у змісті навчання фізики. Тому, виникає проблема аналізу складових змісту навчання фізики та виокремлення культурно-історичної компоненти як важливої ланки сучасного навчально-виховного процесу з фізики в загальноосвітній школі.

С.У.Гончаренко в «Українському педагогічному словнику» [3, с.182] дає педагогічно доцільне визначення культури (від лат. *cultura* – виховання, освіта, розвиток) – як сукупності практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, що відображає історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюється в результатах практичної діяльності. Авторі посібника з культурології Л.І.Кормич і В.В.Багацький під складовими компонентами культури розглядають матеріальну, соціальну та духовну. Матеріальною культурою вважається все, що відноситься до взаємодосвідків людини з довкіллям, задоволення її потреб, забезпечення подальшого існування, технологічної сторони життя. Під соціальною культурою розуміється відношення людей один до одного, система статусів і соціальних інститутів. Духовна ж культура – це суб'єктивні аспекти життя, ідеї, установки, цінності і способи поведінки, що орієнтуються на них [6, с.8].

Сучасне визначення поняття «культура» у XX столітті поступово перетворювалося з академічного пізнання в необхідну компоненту практичної діяльності, спосіб діяльності з оволодіння світом [там само, с.4]. І цей спосіб діяльності, переважно матеріально-технічний і технологічний за суттю, завдає непоправної шкоди як світові, так і людині, через відставання у розвитку і навіть нехтування соціальної і духовної складових культури. Особливого значення пріоритет гуманістичних цілей та суспільних завдань набуває для перехідного суспільства, яке відчуває на собі тягар кризових негараздів, перебуває в ситуації та загощення проблем соціального буття людини, насамперед молоді.

Безперечно, що культура й наука перебувають у тісному взаємозв'язку. Водночас досягнення культури радянських часів штучно відмежовувалися від європейської і світової культури, зокрема духовної, та нівелювали досягнення національної культури. Саме через це до програм і підручників з фізики надходила занадто одностороння, обмежена й дозована інформація про культурні, зокрема науково-технічні досягнення, біографію і світогляд діячів фізичної науки й техніки, історію та пріоритет визначних наукових відкриттів тощо. Заідеологізований підхід до надбання і розвитку культури людства, характерний для цього історичного періоду, призвів до значних втрат у її витоках, наступності й неперервності та історичній пам'яті. Повноцінне відновлення у всіх складових координатних вимірах витоків, неперервності та історичної пам'яті культури є актуальним і важливим завданням реформування сучасної фізичної освіти в Україні. Насамперед це стосується актуальності й необхідності створення ідеологічно неупередженого і незаангажованого курсу історії фізики. Головними й визначальними критеріями добору й повноти викладу гідних для наслідування персоналії учених-фізиків і винахідників у цьому курсі, крім наукового доробку, мають бути їхні гуманістичний світогляд і вчинки [9].

Вирішальною ланкою в освітній системі є гуманізація і гуманітаризація. Тому можна дістати висновків, що тим самим створюється нова генерація української інтелігенції та інтелектуальна еліта держави.

Необхідність гуманізації і визначення гуманістичної спрямованості і навчання фізики та фізичної освіти взагалі зумовлена і сутністю державотворчого процесу, ствердженням України як демократичної, суверенної держави. Досягнення

цієї мети неможливе, якщо до її будівництва не включаються мільйони людей, які свідомо обирають незалежність, свободу, демократію, право на вільний вибір і самореалізацію за основу власної смислоутворювальної життєвої програми.

Культурно-історична спрямованість фізичної освіти, у свою чергу, створює умови і визначає шляхи для її гуманізації і гуманітаризації, що має стати темою подальших розвідок психолого-педагогічних досліджень.

Література та джерела

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю / В.П.Андрущенко. – К.: Знання України, 2004. – 804с
2. Бугайов О.І. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика: 7-11 класи. Астрономія: 11 клас / О.І.Бугайов, Л.Закота, Д.Я.Костюкевич, М.Т.Мартинюк. – К.: Шкільний світ, 2001. – 134с
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – Київ, 1997. – 376с
4. Дидактика середньої школи: деякі проблеми сучасної дидактики / [под ред. М.Н. Скаткина]. – М.: Просвещение, 1982. – 319с
5. Зинатуліна І.Н. Гуманітаризація фізичного формування в умовах інноваційних форм навчальних занять в основній школі: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Зинатуліна Ірина Николаєвна. – Челябінськ, 2003. – 192с
6. Кормич Л.І. Культурологія (історія і теорія світової культури ХХ століття): навчальний посібник / Л.І. Кормич, Багацький В.В. – Харків: Одісей, 2004. – 304с
7. Культурологія. Історія світової культури: навчальне посібник [для вузів] / [А.Н.Маркова, Л.А.Никитич, Н.С.Кривцова і др.]; под ред. проф. А.Н.Марковой. – М.: Культура і спорт, ЮНІТИ, 1995. – 224с
8. Культурологія. Історія світової культури: навчальний посібник для вузів / под ред. проф.А.Н.Марковой; [2-е изд., перераб. і доп.]. – М.: Культура і спорт, ЮНІТИ, 1998. – 600с
9. Павленко А.І. Культурологічна система координат розвитку сучасної фізичної освіти в Україні / А.І.Павленко, Т.М.Попова // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С.7-12
10. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика. Астрономія. 7-12 класи. К.: Перун, 2005. – 80с
11. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи / О.Я. Савченко. – К.: Генеза, 1999. – 368с
12. Словарь иностранных слов / [Под ред. И.В.Лехина, Ф.Н.Петрова]. – М.: Гос. изд-во иностр. и национальных словарей, 1955. – 856с

В статье определяется роль и место культурно-исторической составляющей содержания физического образования в общеобразовательной школе как равноправного компонента в учебно-воспитательном процессе по физике.

The author of the article has defined the role and place of cultural-historical component of the content of physical education in the secondary school as an equal component in the teaching-up-bringing process on physics.

ДОКТОРСЬКІ ПРОГРАМИ ЯК ТРЕТІЙ ЦИКЛ БОЛОНСЬКИХ РЕФОРМ

Розлуцька Г., Бордакова О.,

м.Ужгород

У ХХІ столітті, в умовах трансформації економіки і підвищення ролі новітніх технологій у виробництві, освіта набуває особливого стратегічного значення, вона є необхідною умовою та основним засобом перетворення людського потенціалу на якісний людський капітал. Знання та інновації стають головними чинниками конкурентноздатності національних економік.

Розвиток інтелектуального та наукового потенціалу Європи напряму залежить від докторських програм, які є третім циклом Болонського процесу і в той же час є першим етапом у кар'єрі молодого дослідника – науковця. Ключовим компонентом третього циклу є поширення знань через оригінальне дослідження. Це робить третій цикл унікальним, а саме: а) цим він відрізняється від першого і другого циклів; б) докторський етап підготовки є основною сполучною ланкою між Європейським простором вищої освіти (ЄПВО) (European Higher Education Area, EHEA) та Європейським дослідницьким простором (European Research Area, ERA).

Висока якість докторських програм має вирішальне значення для Європейського Союзу, який намагається створити найбільш конкурентоспроможну і динамічну економіку, засновану на знанні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що питання організації і функціонування докторських (PhD) програм є актуальним на сучасному етапі розвитку ЄПВО. Серед європейських дослідників відмітимо: Я.П.Миклебуст та Р.Нілсен, які аналізують практику реформи докторської освіти в Європі, К.Хайме – в Іспанії, Д.Селінджер – в Англії, П.Бюде, С.Колонж, Ж.Шамба – у Франції. Для нашого дослідження цікаві роботи польських науковців. Зокрема, М.Єнджейчак вивчає докторантуру у Польщі, В.Іванчак досліджує модель наукової кар'єри. Під керівництвом Є.Блазейовського були визначені засади навчання на докторських студіях, а А.Красневський дослідив впровадження трьохциклового навчання у вищу освіту Польщі.

Перспективами і проблемами докторських (PhD) програм в Україні займаються А.Мелешевич, В.Моренець. Масові комунікації, як концепцію міждисциплінарної докторської програми, вивчають С.Квіт, С.Оксамитна, Є.Федченко та Т.Голіченко. Моделлю PhD програм у галузі природничих наук займається І.Вишенська. Докторантуру з управління в охороні здоров'я досліджує І.Грига. Запровадження третього циклу навчання в українських університетах та наукових установах вивчає Ю.Рашкевич.

Метою даного дослідження є розкрити причини включення третього циклу навчання до Болонських декларацій, дослідити організацію та функціонування докторських програм у Європі та висвітлити успішну реалізацію третього циклу навчання у системі вищої освіти Польщі.

В Європейському Союзі відбуваються дві взаємопов'язані стратегічні ініціативи:

І. Болонська декларація, підписана у 1999 році, метою якої є створення до 2010 року європейського наукового і освітнього простору для підвищення конкурентноздатності європейської вищої школи.

ІІ. Лісабонська стратегія (Lisbon Strategy), підписана у 2000 році, визначає завдання для Європи на період до 2010 року: перетворити ЄС на економіку, що найдинамічніше розвивається, базується на знаннях і здатна до стійкого економічного зростання з підвищеними можливостями працевлаштування населення на основі його соціальної інтеграції. Важливість освіти в цьому процесі чітко визначено на засіданні Ради Європи у Барселоні в березні 2002 року, де, зокрема, зазначалось про збільшення інвестицій на науково-дослідну діяльність до 2010 року до 3% від ВВП (у 2002 році в країнах ЄС було витрачено в середньому близько 1,9% від ВВП). Крім цього, на даному засіданні був обговорений та затверджений документ «Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe», який формулював основні завдання для європейської системи освіти та закликав до подальших дій і тіснішої співпраці в контексті Болонського процесу [8, с.68].

Враховавши вищевказані принципи Лісабонської стратегії, у вересні 2003 року на Берлінській конференції міністри європейських країн прийняли рішення щодо запровадження в ЄПВО докторського ступеня як третього циклу.

Після Берлінської зустрічі Асоціація Європейських Університетів (European University Association, *EUA*) була уповноважена в рамках програми SOCRATES розпочати європейську докторську програму (Doctoral Programmes Project) 2004–2005 для збору даних, щодо організації, фінансування, інноваційної та якісної практики докторських програм в обраних європейських університетах (49 університетів із 25 країн).

Бергенська конференція міністрів, яка відбулася у травні 2005 року, у своїх висновках жорстко наголосила на втіленні в життя рекомендацій (десять базових принципів функціонування докторських програм), які були викладені

на Болонському семінарі «Докторські програми для європейського суспільства знань» (Doctoral programmes for the European knowledge society), який проходив у Зальцбурзі 3 – 5 лютого 2005 року, загальновідомі як 10-ть Зальцбурзьких принципів [7, с.22]:

1. Ключовим компонентом навчання на докторських програмах є поширення знань через проведення оригінальних досліджень.
2. Включення докторських програм до університетської політики і стратегії.
3. Необхідність у різноманітності.
4. Докторанти (аспіранти) – це дослідники-початківці.
5. Вирішальна роль наукового керівництва та оцінювання роботи.
6. Досягнення критичної маси сприяє переходу від аспірантури (graduate school) у більшості університетів до міжнародної, національної та регіональної співпраці між університетами..
7. Тривалість навчання – 3 або 4 роки.
8. Сприяння інноваційних структур.
9. Збільшення мобільності.
10. Забезпечення необхідного фінансування.

Після Бергенської конференції Європейська асоціація університетів отримала мандат на створення документу про подальший розвиток докторських програм. Цей проект здійснено за участю більш як 400 науковців із усієї Європи. Він також включає в себе огляд схем фінансування докторських програм європейських університетів, підготовлений у співпраці з національними Міністерствами освіти. Документ «Докторські програми в європейських університетах» (Doctoral Programmes in Europe's universities) висвітлює три групи питань стосовно докторських шкіл [4].

По-перше, це питання якісної природи та якості докторської освіти. Констатується, що навчання на докторському рівні пов'язує між собою європейський простір вищої освіти та європейський дослідницький простір. Відтак докторська освіта є, з одного боку, останньою, третьою фазою навчання в університеті, а з іншого боку, першим етапом кар'єри молодого дослідника. Докторські програми перш за все покликані навчити молодих людей провадити самостійне і оригінальне наукове дослідження. Водночас ці програми не мають бути відірвані ані від навчання на магістерському рівні, ані від подальшого застосування набутих у докторській школі навичок, скажімо, в лабораторії чи на виробництві.

По-друге, розглядається питання про роль вищих навчальних закладів у підготовці докторантів. Зазначено, що саме вищі навчальні заклади несуть відповідальність за якість підготовки докторантів. Окрім того, навчальний заклад покликаний створити відповідним чином структуроване наукове середовище (дослідницька/докторська школа), в межах якого перебуває «критична маса» науковців, починаючи від наймолодших (магістранти). Підкреслюється також, що будь-яке наукове дослідження є за визначенням міжнародним. Відтак обов'язком університету є сприяння міжнародній мобільності дослідників.

По-третє, висвітлюється питання про державну відповідальність в процесі підготовки докторантів – у сфері фінансування докторських програм та в усуненні організаційно-правових перешкод мобільності дослідників. Проаналізовано різні схеми фінансування докторських шкіл у Європі: державні гранти та стипендії для індивідуальних досліджень та колективних проектів, спеціальні державні фонди фінансування докторських шкіл, конкурсні гранти тощо.

На конференції міністрів європейських країн у Лондоні (травень 2007 року) були визначені необхідні передумови для покращення можливостей здійснення наукової діяльності, підвищення якості та конкурентоспроможності вищої освіти в Європі:

- сприяння розвитку третього циклу, через запровадження докторських програм як складової стратегії та політики вищих навчальних закладів;
- підвищення статусу та фінансування дослідників-початківців – розробка відповідних шляхів побудови кар'єри та надання можливості кар'єрного зростання для докторантів та дослідників-початківців.

З метою ефективно організації навчання для аспірантів та молодих науковців, організації конференцій, семінарів, симпозіумів і форумів, проведення аналітичної роботи, підтримки та розповсюдження прикладів належної практики, у січні 2008 року Європейська асоціація університетів ініціювала створення Ради Докторської Освіти (Council for Doctoral Education, CDE).

У більшості країн, у яких докторські студії існували історично віддавна (Англія, США тощо), освітній (освітньо-кваліфікаційний, освітньо-науковий) рівень доктора філософії одночасно трактується і як науковий ступінь (перший, або єдиний). Це саме спостерігається сьогодні і в країнах, у яких у «доболонські» часи не було третього циклу навчання

(Польща, Прибалтика та ін.), а існувала система аспірантури, аналогічна до сьогоденних українських реалій. Академічна спільнота цих країн позитивно оцінює нововведення, оскільки термін навчання продовжено із 3-х до 4-х років, студенти третього циклу отримують додаткову ґрунтовну теоретичну підготовку, з'являється можливість у процесі навчання відвідати закордонні університети та наукові установи. Все це в сукупності підвищує якість підготовки фахівців та рівень наукових досліджень [5].

Згідно з законом «Про вищу освіту Польщі» (від 2005 р.) докторські студії визначено «третім рівнем» навчання в єдиному європейському просторі освіти. Докторське навчання може бути організоване тими академічними установами, що мають право надавати габілітацію (габілітація, habilitation – у західноєвропейських та латиноамериканських університетах набування другого (вищого) наукового ступеня, який відповідає українському науковому ступеню доктора наук), і які мають щонайменше 12 наукових співробітників зі стажем у даній галузі науки чи мистецтва. Існують два типи докторського навчання: стаціонарне і заочне. Безкоштовним є тільки стаціонарне. Якщо докторанти стаціонару отримують стипендію, вони зобов'язані читати курси в своїх закладах. Але загалом цих курсів не може бути більше як 90 годин на академічний рік. Докторанти мають 8 тижнів літньої відпустки, базовий соціальний захист і медичну допомогу. Докторське навчання здебільшого триває 4 роки, часто за потреби додається ще один рік. Однак стипендія на цей додатковий рік, як правило, не надається. Докторантів вважають не студентами, а радше молодими науковцями, які перебувають на стадії між студентами і молодшими науковими співробітниками даного університету [3, с.56].

Останнім часом відбулося багато зустрічей та дискусій у науковому товаристві Польщі, пов'язаних із навчанням докторантів. Більшість із них була організована самими докторантами (Krajowa Reprezentacja Doktorantow), а також Головною Радою Вищої Освіти (Rada Główna Szkolnictwa Wyższego) та Фондацією розвитку освітньої системи (Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji). З цих зустрічей стало зрозуміло, що академічні установи, які провадять докторські студії, по-різному їх розуміють. Тому, на загальнопольському семінарі для керівників докторських студій (шкіл) «Studia doktoranckie – reguły kształcenia», який проходив в Університеті ім. Адама Міцкевича 25 лютого 2009 року, керівник Головної Ради Вищої Освіти Єжи Блазейовський виголосив доповідь «Reguły kształcenia na studiach doktoranckich» (Правила навчання на докторських студіях) [8, с.76].

Докторські ступені у Польщі регулюються Постановою «Про вчені ступені і звання» від 2003 року, тобто, в контексті Закону «Про докторські ступені, габілітації і звання професора». Науковими ступенями у Польщі є «доктор» і «габілітований доктор» у певній галузі науки або в галузі мистецтва.

Науковий ступінь доктора надається особі, яка склала іспити докторського рівня, а також представила і захистила докторську дисертацію. Необхідна передумова для здобуття докторського ступеня – наявність ступеня магістра чи його еквівалента. Ступінь габілітованого доктора надається особі, яка має докторський ступінь, значні наукові або мистецькі здобутки, представила габілітаційну дисертацію і послідовно пройшла всі етапи рецензування, обговорення і захисту. Процедура затвердження в Центральній комісії проходить протягом шести місяців після захисту дисертації.

У польській структурі вищої освіти габілітація відкриває можливість молодшому науковому співробітнику стати старшим науковим співробітником. Хоча повний статус самостійності здобувається лише з наданням вченого звання професора, яке надається президентом республіки Польща. Проте габілітація дає можливість науковцеві, не маючи вченого звання професора, обійняти посаду університетського професора.

У процедурі отримання професорського звання вже кілька років існує додатковий пункт, який раніше не відігравав суттєвої ролі. Оскільки це звання надається не тільки за науки, а й за дидактичні досягнення, сьогодні однією з умов його здобуття є «виховання» принаймні одного докторанта, що має довести спроможність доктора габілітованого виховувати учнів [2, с.57].

Міністерство освіти і науки Польщі підготувало поправки до Закону про вищу освіту, Закону про наукові ступені і звання, та про ступені і звання в мистецтві, які вступають у силу в 2010/2011 навчальному році. Представлені реформи спрямовані в трьох основних напрямках:

- 1) Спрощення здобуття наукового ступеня, так щоб перспектива отримати наступний ступінь та наукове звання мотиваційно діяла на науковців і сприяла їх науковому розвитку.
- 2) Запровадження прозорих конкурсних процедур на посади в університетах та більша доступність до університетів

для іноземних дослідників.

3) Удосконалення функціонування Центральної комісії з наукових ступенів і звань, яка, будучи гарантом наукового прогресу, повинна користуватися повною довірою з боку наукового співтовариства [9].

Отже, за останні роки в Європі були впроваджені такі головні структурні зміни на докторському рівні: наукове керування змінюється з моделі «приватних стосунків» (відносини між одним професором і одним докторантом) на модель дослідницької групи, до якої входить докторант, що працює з більш як одним керівником і співпрацює з колегами-докторантами; післядипломні або дослідницькі школи повинні мати чіткі вимоги щодо прослуховування курсів та розроблену систему наукового керування; для елітних європейських університетів докторантська освіта (PhD education) дедалі більше стає головним пріоритетом.

Вивчення досвіду реалізації третього циклу у системі вищої освіти Польщі є дуже важливим для успішного запровадження докторських студій у нашій державі: через схожість освітніх систем до входження у Болонський процес; поетапне впровадження докторських програм поряд із традиційною аспірантурою; напрацювання нормативної бази; розробка та реалізація навчальних програм третього циклу у провідних університетах.

Україна, як учасник Болонського процесу, для успішного входження до ЄПВО взяла на себе зобов'язання запровадити докторські програми як третій цикл навчання, проте запровадження третього циклу навчання в Україні ускладнюється існуванням традиційної індивідуальної аспірантури та структурно-організаційних особливостей університетів і науково-дослідних установ.

Перші кроки в реалізації даного положення здійснено в Національному Університеті «Києво-Могилянська академія». У травні 2008 року Вчена Рада НаУКМА ухвалила положення про створення Докторської школи НаУКМА (за зразком докторських шкіл при вищих навчальних закладах країн ЄС та США), а вже у вересні 2008 року відбувся набір на перші докторські програми за трьома спеціальностями: масові комунікації, фінанси та управління в сфері охорони здоров'я.

Суть докторської підготовки в НаУКМА така: докторант упродовж першого і другого років навчання прослуховує низку міждисциплінарних методологічних курсів (наприклад, кількісні/якісні методи, англійське академічне письмо,

управління проектами, гносеологія знання тощо), а також фахових спецкурсів. Окрім цього, кожен докторант складає (або вже склав на магістерському рівні) кандидатські іспити з філософії та англійської мови (що є вимогами традиційної аспірантури) і на кінець першого року навчання готує розгорнутий «докторський проект» (дослідницьку пропозицію, що включає обширний аналіз літератури та опис методології подальшого дослідження), яку оцінює фахова група Докторської школи. Упродовж другого, третього і четвертого років навчання докторанти регулярно презентують і обговорюють проміжні результати своїх досліджень на докторських колоквиумах і семінарах – за участі міжнародних фахівців певної галузі. Обов'язковою умовою допуску до захисту дисертації для здобуття ступеня «доктора філософії НаУКМА» є публікація мінімум однієї (бажано 2–3) статті у міжнародному рецензованому журналі.

Під кінець четвертого року кожен докторант НаУКМА подає дисертацію на базі проведених ним досліджень, яка за своїм змістом має бути внеском у суму знань певної галузі. Захист здійснюватиметься публічно, перед докторською комісією, яка складатиметься з п'ятих науковців (мінімум один із-за кордону), що мають науковий ступінь у галузі знань дисертанта і можуть фахово оцінити якість його роботи. За якість підготовки випускника PhD відповідатиме Докторська школа НаУКМА й університет у цілому (не ВАК). Ступінь «доктора філософії» і присуджуватиметься вченою радою НаУКМА на базі рекомендації: докторської комісії, сформованої під конкретну дисертацію зі знаних саме діячів фахівців. Згідно із сучасною європейською практикою докторські дослідження і частіше провадяться на стикові традиційних дисциплін.

Метою цього проекту є напрацювати досвід, який із часом може бути рото поширений на інші ВНЗ України. Докторська школа може стати базою для визначення моделі функціонування аспірантури нового типу – а разом з нею визначити новий тип ВНЗ [1].

Перспективним для подальших досліджень є вивчення нормативної бази європейських країн щодо впровадження третього циклу навчання та докторських програм провідних університетів Європи та світу. Це дозволить національній системі освіти успішно ввійти та бути повноправним партнером європейського простору вищої освіти, де третій цикл навчання є невід'ємною складовою триступеневої системи підготовки висококваліфікованих спеціалістів.

Література та джерела

1. Винницький М. Впровадження третього циклу вищої освіти – ключ до успіху Болонського процесу // Вища школа. – 2008. – № 12. – С. 20-27
2. Іваньчак В. Дискусії навколо моделі наукової кар'єри в Польщі // Україна модерна: стандарти науки і академічне середовище. – 2007. – № 12(1). – С. 51-61
3. Докторські програми в Європі та Україні: Матеріали міжнар. Д63 конф. «Впровадж. принципів третього циклу вищ. освіти Європ. простору в Україні» / Нац. ун-т «Києво-Могилян. Акад.»; Наук. ред., упоряд. В. Моренець. – К.: Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2007. – 98с
4. Докторські програми в європейських університетах: досягнення та зміни // <http://eu.prostir.ua/news/35950.html>
5. Рашкевич Ю.М. Болонський процес: Доктор філософії, яким йому бути в Україні // http://osvita.ua/vnz/high_school/4375
6. Blazejowski J. Reguly ksztalcenia na studiach doktoranckich // old.amu.edu.pl/stroiny/.../1_Blazejowski_Reguly_ksztalcenia.pdf
7. European University Association (2007), Doctoral Programmes in Europe's Universities: achievements and challenges. Report prepared for European universities and Ministers of Higher education, Brussels, EUA. – 43p.
8. Krasniewski A. Proces Bolonski to juz 10 lat, Warszawa, 2009 – 128p
9. Założenia do nowelizacji ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki // www.nauka.gov.pl/_gAllery/52/761.../założenia20090615.doc

На основани анализе материалов конференций европейских министров, ответственных за высшее образование в статье рассматривается докторское обучение как третий цикл болонских реформ. Авторы представляют организацию та функционирование докторских (PhD) программ в Европе.

The authors of the article have considered the doctoral studies as a third cycle of Bologna reform on the bases of analysis of European ministries conferences materials. The organization and functioning of doctoral (PhD) programmes in Europe have been presented.

ЗАЛУЧЕННЯ ДИТЯЧИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ В РОБОТУ З ПРОФІЛАКТИКИ НАРКОМАНІЇ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Романовська Л.,
м.Хмельницький

Як свідчать соціологічні дослідження за останнє десятиріччя значно помолодшав контингент осіб, які вперше долучилися до вживання наркотичних засобів. Нині більшість починаючих наркоманів – це особи 14-15 річного віку. Зазначений факт примушує по новому підійти до проблеми організації профілактики і до роботи соціального педагога у цій сфері.

Сьогодні більшість фахівців стверджує, що профілактичну роботу слід починати з дітьми 12-13 річного віку. Причому значне місце в цій діяльності вони відводять саме молоді, і, зокрема, дитячим і молодіжним громадським об'єднанням. У реальній практиці основну роль у профілактичній роботі відіграють соціальні служби для сім'ї, дітей та молоді, а також педагогічні колективи загальноосвітніх і професійних навчальних закладів.

У ході проведеного формувального експерименту ми залучили до зазначеної діяльності ряд дитячих громадських об'єднань, що дозволило досягти не лише певних практичних результатів, але й сформулювати теоретико-методологічну основу участі дитячих громадських об'єднань у антинаркотичній профілактичній роботі. Зокрема, ми вважаємо, що профілактику наркоманії у підлітковому середовищі необхідно розглядати як суб'єкт-суб'єктний процес, спрямований на формування теоретичної і практичної готовності всіх суб'єктів процесу профілактики до розвитку у представників підростаючого покоління позитивних рис особистості.

У якості організаційно-педагогічних умов розгортання профілактики наркоманії необхідно розглядати обставини і ситуації ціле направленої взаємодії всіх суб'єктів процесу профілактики у підготовці підлітків до освоєння соціально-значущих засобів подолання наркотичних споків.

Вважаємо, що теоретико-методологічною основою організації профілактичної роботи серед підлітків може виступати варіативно-суб'єктний підхід, який розглядається нами як двосторонній взаємопов'язаний процес, спрямований на створення оптимальних педагогічних умов, завдяки яким можна домогтися усунення наркотичного впливу з боку осіб, які вже втягнуті у наркотичний бізнес або самі вживають наркотичні засоби, а також активізувати розвиток особистісних ресурсів учнівської молоді, сформувати ціннісні орієнтації на здоровий спосіб життя та активну соціально і особистісно значущу діяльність.

Реалізація варіативно-суб'єктного підходу передбачає:

- розвиток духовно-моральних, інтелектуальних і фізичних ресурсів дітей та підлітків;
- формування у дітей і підлітків позитивного ставлення до суспільних цінностей;
- розвиток активної життєвої позиції в ситуаціях вибору і особистісної відповідальності за наслідки вибору;
- формування якостей соціальної компетентності, навиків спілкування, емпатії, бажання надавати підтримку своїм ровесникам.

На нашу думку, ефективність профілактики наркоманії серед школярів забезпечується в процесі реалізації таких соціально-педагогічних умов:

- формування цінностей здорового образу життя як результат, наслідок набуття соціального досвіду особистістю;
- використання потенціалу впливу дитячих громадських об'єднань;
- інтеграція зусиль соціальних інститутів в ході розробки і реалізації профілактичних програм для молоді;
- підготовка кадрів серед членів дитячих громадських об'єднань для роботи з профілактики наркоманії серед однолітків;
- розгортання волонтерського руху на базі дитячих громадських об'єднань.

У якості комплексу критеріїв виявлення ефективності профілактичної роботи з попередження наркоманії в дитячому підлітковому середовищі можна розглядати:

- когнітивний (наявність необхідних знань про наркоманію, особливостях її поширення серед школярів, про причини, що породжують зазначене явище, про зміст профілактичних програм, які в комплексі реалізуються всіма суб'єктами);
- мотиваційний (наявність стійкої установки суб'єктів процесу профілактики наркоманії, всіх соціальних інститутів суспільства на створення і реалізацію профілактичних програм);
- організаційно-діяльнісний (наявність необхідних вмінь і навичок організації профілактичної роботи спеціалістами молодіжної сфери серед школярів, використання ними різноманітних форм і методів профілактичної роботи).

Однією з найбільш важливих складових частин роботи соціального педагога з організації профілактичної роботи є моніторинг.

Результати моніторингу, на який повинен орієнтуватися соціальний педагог, як правило відображають загальний стан зазначеної проблеми. На жаль, отримати повністю об'єктивну оцінку процедура моніторингу не дозволяє. Разом з тим, отримавши певні дані, ми маємо можливість з достатньою долею впевненості стверджувати про наявні тенденції і прогнозувати розвиток подій, а достовірність отриманих даних (хоча і з певною пересторогою) дозволяє нам сформулювати оціночні явища.

Моніторинг і оцінка є базовою основою подальшого програмування всієї профілактичної роботи. Застосування моніторингу і оцінки на практиці дозволяє нам не лише відслідковувати відповідність реальної діяльності прогнозованим результатам, але й визначити причини залучення конкретних осіб до вживання наркотичних засобів, оцінити ефективність профілактичних заходів і вносити корективи в процес соціально-педагогічної діяльності.

Моніторинг кількісно-якісних змін стану поширення наркоманії серед підлітків, який ми використали в ході дослідження, являє собою систему збору, обробки, збереження і поширення інформації про існуючу практику реалізації профілактичних програм, орієнтованих на інформаційне забезпечення процесу формування несприйнятливості до вживання наркотичних засобів.

Базовою основою організації профілактичної роботи є:

- по-перше, робота по формуванню установки на здоровий спосіб життя;
- по-друге, виховання особистості з відповідними морально-етичними поглядами і переконаннями.

Інакше кажучи, профілактична антинаркотична робота, по суті включає в себе всю виховну роботу зі школярами. Разом з тим практика сьогодення свідчить про те, що виховний вплив школи поступається соціалізуючому впливу позашкільного середовища, що ставить на порядок денний питання активізації роботи з педагогізацією позашкільного соціуму, впорядкуванні його впливів на школярів.

Практика свідчить, що значну частину часу старшокласник проводить за межами школи в процесі поза навчальної діяльності. Результати соціологічних досліджень дають підстави стверджувати, що для 80-85% учнів позашкільна діяльність відбувається в мікрорайоні школи. Отже, ефективність роботи соціального педагога як суб'єкта впливу на процес профілактики наркоманії, не може бути точно оцінена і проаналізована без відповідної оцінки і аналізу взаємозв'язку компонентів всієї системи соціалізації, включаючи і поза шкільну діяльність у мікрорайоні школи.

Взаємодія всіх соціальних інститутів у процесі здійснення профілактичної роботи (сім'ї, школи, соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, дитячих і молодіжних громадських об'єднань, позашкільних виховних закладів, територіальної громади, соціальних педагогів, соціальних працівників і психологів, закладів культури і дозвілля та інших суб'єктів соціалізуючих і виховних впливів) процес цілком об'єктивний, але разом з тим і суперечливий, який потребує координації, інтеграції і корекції.

Враховуючи різноплановість функціонування зазначених суб'єктів, вважаємо, що саме соціальний педагог може взяти на себе функцію координатора і упорядковувача дій суб'єктів соціалізуючих і виховних впливів, організувати їхню взаємодію в рамках функціонування відкритої соціально-педагогічної системи.

Не применшуючи виховної ролі загальноосвітньої школи, ми стверджуємо про необхідність побудови з нею і навколо неї відкритої соціально-педагогічної системи, тобто про потребу педагогізації поза шкільного мікросоціума. Стрижневою основою при цьому є створення механізму взаємодії та єдності дій всіх соціально-виховних інститутів, координація їхніх зусиль. Важливо наголосити на тому, що у процесі функціонування відкритої соціально-педагогічної системи соціальний педагог повинен домогтися того, щоб в комплексі розв'язувалися чотири організаційно-виховні завдання: по-перше, необхідно налагодити чітку координацію дій всіх суб'єктів процесу профілактики наркоманії; по-друге, особистість повинна не лише перебувати в полі дії духовно-культурних цінностей суспільства, а й бути активним учасником культурологічного процесу; по-третє, забезпечити створення умов розгортання інтеграції всіх частин системи у структурно організовану цілісність; по-четверте, передбачити створення соціально-педагогічних умов для всебічної реалізації учнівською молоддю своїх інтересів, прагнень та

мрій.

Виходячи із зазначеного вважаємо, що діяльність соціального педагога покликана сприяти виникненню відкритої соціально-педагогічної системи, внаслідок чого «стихийно діюче середовище перетворюється в середовище організаційне, виховуюче» [7, с.136].

Цілідедалеконенні. Концепція взаємодії загальноосвітніх навчальних закладів і оточуючого їх соціального середовища розроблялась ще у 20-х роках ХХ століття С.Шацьким, В.Шульгіним, М.Крупеніною та іншими педагогами. Не слід забувати, що соціальна педагогіка 20-х років розвивалась за такими напрямками:

- пошук форм і методів взаємодії педагогічних колективів із оточуючим соціальним середовищем;
- вплив школи на піднесення загальної педагогічної культури і освіченості осіб з позашкільного соціального оточення, які залучались до співробітництва;
- розробка нових методик виховання із залученням суб'єктів позашкільних впливів на дітей;
- опора на громадські об'єднання; боротьба з безпритульністю, важковиховуваністю, участь у ліквідації безграмотності населення та інші заходи.

Сучасна соціально-педагогічна практика дозволяє стверджувати, що ефективним засобом профілактики наркоманії стали дитячі громадські об'єднання.

Сучасний дитячий рух – явище дуже складне і багатогранне. Йому притаманна динаміка, різновіковий склад учасників, значний діапазон міжособистісного спілкування, багаторівнева система контактів; неформальний, нерегламентований характер життєдіяльності в середовищі однолітків; добровільність видів і форм занять. Дитяче громадське об'єднання, на думку А.Кіріпчича, це «різновид малої групи, яка функціонує як соціальна організація, для якої характерною є довільно сформована організаційна структура, демократичні міжособистісні відносини, активні форми життєдіяльності дітей та підлітків, зміст яких формує взаємодія членів об'єднань» [1, с.17].

С.Тіханова вважає, що дитяче громадське об'єднання це «громадське формування в якому самостійно чи разом з дорослими добровільно об'єднуються неповнолітні громадяни для спільної діяльності, яка задовольняє їхні соціальні потреби та інтереси» [6, с.22].

Деякі з них змогли нагромадити певний досвід з організації профілактики вживання наркотичних речовин. Одним з таких об'єднань є скаутська організація Пласт.

Під час констатувального експерименту було з'ясовано, що 70,9% підлітків-пластунів мають недостатній рівень сформованого несприйняття наркотичних спокус, що дозволяє припустити можливість прилучення в перспективі певної частини їх до вживання наркотичних речовин. Виявлено, що близько 60% пластунів підліткового віку не мають повноцінних знань про шкідливість наркотичних речовин, а понад 80% не готові поширювати серед своїх однолітків знання про шкідливість наркотичних, ще самі не стали прикладом наслідування здорового способу життя.

У ході співпраці соціальних педагогів з керівним активом Пласту було визначено основні завдання зазначеної дитячої спілки з формування у її членів несприйнятливості до вживання наркотичних речовин. До них слід віднести:

- оволодіння пластунами системою знань про шкідливу дію та наслідки вживання наркотичних речовин (засвоєння підлітками-пластунами об'єктивної, науково обґрунтованої інформації про принципи і механізми дії наркотичних речовин на всі органи людського тіла; засвоєння засад пластової ідеології, які забороняють вживати алкогольні напої та наркотичні речовини);
- формування вміння протистояти груповому тиску однолітків, який часто схиляє до паління цигарок, вживання алкогольних напоїв та наркотичних засобів (формування інтересу до самовдосконалення (інтелектуального, морального і фізичного), прагнення до максимальної реалізації своїх інтересів і потреб, формування здатності до адекватної самооцінки; допомога у самовихованні, навчання методам керування своїм психічним станом);
- прищеплення підліткам-пластунам прагнення боротися з поширенням наркоманії серед позаспількового підліткового оточення (проведення з ровесниками профілактичних бесід, залучення їх до участі в акціях антинаркотичного спрямування, формування у них інтересу до здорового способу життя, до занять фізкультурно, спортом, туризмом);
- аналіз рівня і факторів наркотизації підлітків у конкретних мікрорайонах загальноосвітніх і професійних навчальних закладів, організація взаємодії з іншими суб'єктами профілактичної роботи (моніторинг наркотичної ситуації, спільні акції і заходи, вивчення ситуації у проблемних сім'ях, інтересів неспількової молоді).

Спираючись на означені завдання було не лише вдосконалено систему антинаркотичного виховання підлітків-пластунів, а й залучено членів цієї організації

до співробітництва з іншими суб'єктами профілактичної антинаркотичної роботи.

У процесі зазначеної роботи було виявлено, що структура формування несприйнятливості до вживання наркотичних речовин містить понятійний, мотиваційно-ціннісний, оціночний, емоційно-вольовий, поведінковий компоненти. Теоретичний аналіз показав, що несприйнятливості характеризується високим рівнем розвитку особистості, орієнтацією на сформований позитивний ідеал; динамікою у процесі розв'язання життєвих проблем; твердими моральними переконаннями та установками; духовним багатством особистості; здатністю ставити перед собою перспективні цілі і досягати їх; вмінням контролювати свою поведінку, не піддаватися спокусам; адекватною оцінкою і самооцінкою; розвитком вольових якостей.

Дослідження показало, що не лише Пласт, а й інші дитячі громадські об'єднання мають значні можливості формування у підлітків несприйнятливості до вживання наркотичних речовин. Проте ці можливості використовуються явно недостатньо через:

- недостатню мотивацію до участі в активній профілактичній кампанії;
- слабо розроблену методiku участі дитячих громадських об'єднань у зазначеній роботі;
- наявні недоліки у застосуванні відповідних до змісту, форм і методів антинаркотичної профілактичної роботи;
- відсутність скоординованих дій соціальних педагогів, педагогічних колективів загальноосвітніх і професійних навчальних закладів, дитячих громадських об'єднань та інших суб'єктів профілактичної роботи.

Базуючись як на теоретичних напрацюваннях, так і на отриманих практичних результатах, ми виділили суб'єктивні і об'єктивні компоненти, які на нашу думку, є необхідними для розширення впливу дитячих громадських об'єднань на процес профілактики наркоманії серед підлітків.

До суб'єктивних компонентів, пов'язаних з внутрішньою організацією діяльності дитячої спілки ми віднесли:

- об'єднання і згуртування однодумців із рядів своєї мікрогрупи і залучення їх в активну профілактичну діяльність;
- напрацювання антинаркотичної профілактичної програми діяльності дитячого громадського об'єднання, вироблення спільної позиції членів об'єднання з даного питання. Позиція може бути ефективною, якщо вона буде опиратися на принципи незалежності свого громадського положення і створення договірних відносин з оточенням, включеним у вирішення зазначеної проблеми; якщо будуть чітко визначені цілі і завдання її розв'язання;
- створення корпоративної субкультури, що включає в себе елементи підлітково-молодіжної субкультури, і яка повинна опиратися на цінності, що є привабливими для підлітків;
- розуміння кожним членом дитячої спілки перспектив розвитку спілки, її стратегічних завдань.

Об'єктивними компонентами організації діяльності дитячого громадського об'єднання є:

- створення постійного інформаційного поля – вивчення особливостей цільової групи, призначенням якої повинна стати організація активної профілактичної роботи (гендерних, культурних особливостей членів групи, характер, соціальний стан батьків, умови життєдіяльності тощо);
- постійний моніторинг стосовно наркотичної ситуації в загальноосвітньому (професійному) навчальному закладі, у позашкільному соціумі.

У ході проведеного експерименту, із врахуванням специфіки діяльності різних дитячих громадських об'єднань, з якими велась профілактична робота, нами були виділені пріоритетні напрями і умови удосконалення діяльності зазначених об'єднань у контексті досліджуваної проблеми. До них ми відносимо:

- формування навиків несприйнятливості до пропозиції спробувати наркотичну речовину, стійкості у відношенні можливих чинників тиску на особистість;
- розвиток рефлексії і критичного ставлення до так званих «кайфових цінностей» (алкогольних напоїв, тютюнових виробів і наркотичних речовин);
- формування емоційно-вольової сфери особистості: емоційної стійкості, емоційно-вольової регуляції, вміння переносити негативні емоції;
- заохочення самостійності і поширення «зони відповідальності» на всіх членів дитячих громадських об'єднань;
- розвиток прогностичного мислення;
- формування адекватної самооцінки;
- розвиток навиків ефективного спілкування;
- опрацювання світоглядних позицій по відношенню до таких понять як задоволення, здоров'є, дорослість, залежність-незалежність вибору;
- забезпечення системи підтримки, як інформаційної, так і

соціально-педагогічної;

- опора на комплекс психолого-педагогічних методів, на принципи діалогічного спілкування, створення довірливої атмосфери поваги і прийняття;
- опора на різні види і форми інформаційного впливу як на членів дитячих спілок, так і на підлітків, що не перебувають у їхньому складі;
- професійна компетентність соціального педагога, його технологічна грамотність, інформованість, бажання активно співпрацювати з лідерами дитячих громадських об'єднань;
- створення соціально позитивної обстановки у позашкільному мікро соціумі, серед членів дитячих громадських об'єднань, формування варіативних профілактичних програм і їх узгодження зі всіма суб'єктами, які беруть участь у зазначеній діяльності.

У ході проведеного дослідження були розроблені і апробовані серед підлітків (не членів дитячих спілок) три програми профілактичної роботи.

Універсальна – її мета попередження або (як мінімум) від термінований початок вживання наркотичних речовин. У всіх учасників програми єдиний комплекс чинників ризику,

індивідуальні фактори ризику не враховуються, мікро групи тренерів-активістів працюють зі значним числом потенційних клієнтів. Реалізація програми не вимагає тривалого часу і значних зусиль. Базові знання групи тренерів-активістів можуть бути універсальними.

Вибіркова – її мета організація роботи з особами, які вже спробували наркотичні засоби але ще не звикли до них. Група клієнтів підбирається на підставі зібраної інформації. Зазначена програма здійснюється добре підготовленими фахівцями і характеризується тривалим терміном реалізації.

За показниками. Зазначена програма призначена для підлітків, які вже почали більш-менш регулярно вживати наркотичні речовини, але ще мають чітко вираженої залежності від них. Завданням програми є виявлення таких підлітків та молодих людей і направлення їх на лікування у наркологічні диспансери.

Таким чином, спільна профілактична діяльність всіх зацікавлених суб'єктів може суттєво знизити ризик поширення вживання наркотичних речовин представниками підростаючого покоління.

Література та джерела

1. Кирпичник А.Г. Типы детских и юношеских объединений и особенности участия взрослых в организации их деятельности / А.Г.Кирпичник // Психолого-педагогические проблемы подготовки организаторов и лидеров детских и юношеских объединений / Под ред. Е.Мальцевой. – М.: Педагогика, 1994. – С.16-21
2. Мальцева Э.А., Костина Н.М. Педагогика детского движения / Э.А.Мальцева, Н.М.Костина. – Ижевск: Удмуртский гос. ун-т, 2000. – 516с
3. Пилипенко О.І. Педагогічна діагностика вживання наркотичних речовин / О.І.Пилипенко. – К.: Ін-т педагогіки АПН України, 2002. – 97с
4. Профілактика наркотизації / 36. Інформаційних, теоретичних та методичних матеріалів з проблем девіантної поведінки підлітків і молоді. – Випуск II. – К.: Академпрес, 2005. – 130с
5. Соціально-педагогічні та медико-психологічні заходи протидії вживанню наркотичних засобів неповнолітніми і молоддю. Науково-методичний посібник / Упорядник О.І.Пилипенко. – К.: А.Л.Д., 2000. – 100с
6. Тиханова С.В. Формирование ценностных ориентаций подростков в деятельности детских общественных объединений: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.07. / С.В.Тиханова. – Челябинск, 1999. – 196с
7. Шацкий С.Т. Школа для детей или дети для школы / С.Т.Шацкий. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 169с

В статье анализируется проблема организации профилактики употребления наркотических препаратов подростками. Особое внимание уделено определению места и роли детских общественных объединений в системе профилактики наркомании. Анализируются формы и методы данного вида социально-педагогической работы, функции социального педагога как координатора усилий всех заинтересованных сторон.

The author of the article considers the problem of prevention of drug misuse among adolescents. The place and role of children's public organizations in the drug prevention system has been analysed. Forms and methods of this activity of social pedagogic work, functions of a social pedagogues have been analyzed.

ПЕДАГОГІКА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ МУЗИЧНОГО ОБРАЗУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

**Росул Т.,
м.Мукачєво**

Проблема інтерпретації є однією з фундаментальних проблем гносеології, логіки, методології науки, філософії, семіотики. Зародження інтерпретації було зумовлене філологічними завданнями: переклади давніх античних текстів чи Святого писання. Згодом вона позиціонується як метод герменевтики, спроба «відкриття тексту». Філософія пояснює нам поняття «інтерпретації» як «когнітивну процедуру встановлення змісту понять чи значення елементів формалізму через їх аплікації на ту чи іншу предметну галузь, а також результат вказаної процедури» [4, с.419]. Теорія інтерпретації розвивається у багатьох напрямках. Серед них: інтерпретація як переклад (філологічна герменевтика), інтерпретативний характер мовної свідомості (філософія мови), інтерпретація як розуміння смислу (філософська герменевтика), інтерпретація як конструювання смислу читачем (рецептивна естетика), інтерпретація як дешифровка текстового коду (структуралізм), інтерпретація як висловлена рефлексія (психологічна герменевтика).

Особливого значення інтерпретація набуває у мистецтвознавстві, оскільки будь-який твір мистецтва – «це відкрите явище, цінність і смисл якого історично рухоме, мінливе, піддається переосмисленню» [2, с.124]. Кожен з видів мистецтва володіє своєю специфічною мовою і спрямований на глядача/слухача/читача, однак не всі вони створюють однакові умови для інтерпретації. У деяких випадках ланцюг передачі інформації і художньої волі автора стає можливим лише за умови залучення так званих «провідників». До таких видів мистецтв належить музика.

У музикознавстві термін «інтерпретація» теж має кілька

значень. С.М.Мальцев під інтерпретацією розуміє виконавську або авторську концепцію стосовно таких виражальних засобів, як темп, динаміка, артикуляція, фразування, акцентування. В.В.Белікова розглядає інтерпретацію як художнє тлумачення виконавцем авторської інформації, яке зумовлює діалектичну єдність об'єктивного і суб'єктивного, виражене у вигляді особистісного ставлення до твору, що виконується. На думку Г.Ф.Саїк, інтерпретація музики – це індивідуально-образне тлумачення виконавцем об'єктивної композиторської інформації, що характеризується рисами ідеально-уявного бачення предмета трактування. Критеріїв музичної інтерпретації достатньо багато, однак один з них виділяється як суттєвий – проникнення у ідейно-емоційний задум композитора.

Уміння аналізувати знаково-семантичні структури нотного тексту, досягнути зміст музики, сформувати свою слухову модель твору визначає зрілість художнього мислення найрізноманітніших спеціалістів у галузі музики – виконавців, музикознавців, композиторів, педагогів, критиків і є передумовою їх успішної професійної діяльності. Відповідно до цього виділяють виконавську, слухацьку, композиторську та педагогічну види інтерпретацій. Професійному становленню студентів музично-педагогічних факультетів, їх особистісному і творчому розвитку необхідна орієнтація не тільки на виконання (показ, ілюстрацію) чи теоретичний аналіз, але і на педагогічну інтерпретацію музики, яка, на думку Б.Л.Яворського, полягає в ідейному консолідуванні публіки, відтак – в актуалізації одного з найважливіших способів існування музичного твору як форми спілкування

категоризацію отриманої перцептивної інформації, її усвідомлену об'єктивізацію. У результаті суб'єктивної оцінки образного змісту музичного твору студент, пропускаючи його через призму своєї психіки, трансформує і акцентує різні грані образу відповідно до власних музично-слухових уявлень. Звуковий образ, що виникає в уяві студента, несе на собі відбиток його індивідуальності. На динамічності та емоційній насиченості сприйнятого образу позначається ставлення студента до оточуючого світу, його темперамент, особливості мислення тощо. Отже, емоційний світ студента, рівень його загальної та музичної культури, психологічні особливості його особистості, оточуюче життя, соціальні умови, історичне та етнічне підґрунтя, на якому він сформувався – усе це впливає на процес осягнення сутності музичного твору – смислового ядра художнього образу.

У процесі фахової підготовки вчителів музики переважають теоретичні підходи до художніх творів, що інколи спричиняє втрату зв'язку з безпосереднім світосприйманням студентів. При цьому не враховується той факт, що для мистецької освіти першорядне значення має не теоретична і не фактична (кількісна), а змістовна (якісна) сторона – той духовний досвід, який вона дає, ті творчі здібності, які визначають самостійність та внутрішню потребу пізнавальної діяльності особистості. Отже, в центрі уваги педагогів-музикантів повинні бути методи педагогічної роботи, які дозволяють не механічно, а творчо співвідносити та узагальнювати різні факти, точки зору, теоретичні підходи, художню практику. Без орієнтації на такі методи неможливе підвищення ефективності навчально-виховного процесу у музичній галузі.

Аналіз особливостей інтерпретації музики дозволяє стверджувати, що складний процес становлення педагогічної інтерпретації від моменту її зародження в свідомості у вигляді загального емоційного відчуття музики до яскравих конкретних узагальнених образів актуалізації твору вимагає від студентів активної пошукової діяльності, в ході якої збагачуються і вдосконалюються знання, поглиблюється здатність

до аналітичної діяльності, що відкриває шлях до практичних знахідок. Цей тривалий і складний акт є відображенням творчих функційних можливостей внутрішньо-слухової сфери студента, базується на її активізації. Структурними компонентами умінь педагогічної інтерпретації є: мотиваційний (базується на інтересах майбутнього вчителя музики та його потребах у спілкуванні з музичним мистецтвом), операційний (містить в собі прийоми міжособистісного спілкування), інтелектуальний (передбачає наявність у студентів певного тезаурусу загальних і спеціальних знань), емоційно-почуттєвий (емоційна сфера особистості є основою художнього спілкування) і контрольно-оцінний (полягає самооцінці студентами своєї готовності до майбутньої музично-педагогічної діяльності).

Найважливішими умовами формування у майбутніх вчителів музики умінь педагогічної інтерпретації є: уміння інтерпретувати нотний текст відповідно до специфічних особливостей нотного запису; активна аналітична діяльність, спрямована на визначення семантичних одиниць різного рівня, яка допомагає оперувати поняттями і синтезувати їх, узагальнюючи в вербальних формах; активна творча уява та володіння прийомами педагогічного спілкування.

Варто наголосити, що педагогічна інтерпретація є фундаментальним принципом смислотворчої діяльності свідомості та невід'ємним елементом і способом функціонування знань про музику. Вона передбачає діалогічне відношення суб'єкта, який пізнає (учня, студента, слухача) з об'єктом (музичним твором та його виконавською реалізацією) інтерпретації, при цьому вона базується на аперцептивному факторі. У процесі педагогічної інтерпретації саме мова позиціонується як поле методологічних операцій.

Отже, оволодіння мистецтвом педагогічної інтерпретації музичних образів відкриває перед педагогом шлях до активного слухачького сприйняття та розуміння музики студентами, а також наближує до актуального завдання музичної педагогіки – формування культури прочитання музичного тексту.

Література та джерела

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. кн.1-2 / Б.В.Асафьев. – Л.: Музгиз, 1971. – 386с
2. Боров Ю.Б. Эстетика: Учебник /Ю.Б. Боров. – М.: Высшая школа, 2002. – 511с
3. Волкова П.С. Реинтерпретация художественного текста (на материале искусства XX века) /П.С.Волкова. – Краснодар: Краснодарский университет культуры и искусств, 2008. – 298с
4. Всемирная энциклопедия: Философия /Отв. ред. А.А.Грицанов. – М.: АСТ, 2001. – 1312с
5. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В.Медушевский. – М.:Музыка, 1976. – 256с

В статье рассматриваются проблемы, связанные с вербальной интерпретацией содержания музыкальных произведений, акцентируется внимание на полисемии музыкальных образов, осмысливается значение педагогической интерпретации как метода влияния на мотивационную сферу обучения будущих учителей музыки и как средства формирования внутренних музыкально-смысловых представлений студентов.

The author of the article has considered the issues connected with verbal interpretation of the music pieces content. Much attention has been paid to the polysemy of musical images. The meaning of pedagogical interpretation both as a method of influence on the motivational sphere of future music teachers training and as means of formation of internal musical-semantic representations of students has been disclosed.

RECOMMENDATIONS CONCERNING THE IMPROVEMENT OF A TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN TEACHER'S ASSOCIATIONS

Sadovets' O.,
Ternopol', Ukraine

With a start of a new millennium many societies are engaged in serious and promising educational reforms. One of the key elements of these reforms is teacher professional development, which plays a critical role in providing high quality of teaching, high results of students' learning and effective functioning of schools. In many developed countries teachers are considered to be the most significant change agents and a great attention is given to their development. Nowadays teacher professional development is a growing and challenging area. Scientists and educators try to find ways of improving teacher professional development not only in place of their employment (i.e. in schools) but out of it, for instance in teacher associations, which are considered to be encouraging environment for teacher professional development in many developed countries, like the USA, Canada, Great Britain, Australia and others.

Teacher professional development in associations is an object of great interest for many scientists all over the world (M.Fullan, A.Hargreaves, T.Ganser, N.Baskia, J.Little, L.Darling-Hammond, C.Kerchner, J.Koppich, E.Villegas-Reimers, M.Potashnik and others). They have been investigating differ-

ent aspects of teacher professional development in associations and unions as well as in modern educational policy in general.

Analysis of the listed scientists' theoretical works and practical experience allowed us to make a conclusion that nowadays associations play important role in teacher professional development and fulfill a wide range of professional development forms, programs and projects. Still in many developing countries there are many problems, which hinder the improvement of teacher development in them. Among the most urgent problems are the following: actualization of state educational policy concerning the functioning of teacher professional associations; optimization of structural organization and administration of associations; improvement of associations' activities aimed at teacher professional development; improvement of teacher professional development matter, diversification of its forms in associations; intensification of teacher motivation to formation and active participation in the activities of associations.

Having studied the activities of teacher associations in the USA, Canada, Great Britain, Australia and other developed countries, where associations are rather developed and define

professional development as the most important trend in their functioning, we formulated a range of recommendations as to the improvement of teacher professional development in associations of developing countries.

The conducted investigation shows that in order to actualize state educational policy concerning the functioning of associations it is necessary: to form a new progressive view as to the role of teacher associations as one of the components, essential for the formation of effective professional development (the other components being professional education and teaching); to expand theoretical investigations of home scholars and scientists concerning the perspectives of teacher professional development in associations and to study theoretical investigations of foreign scientists; to strengthen state support of professional associations' work and organization of teacher professional development by means of financing some of their projects and granting them with more credentials as public institutions; to prevent formalized character of professional associations' activities and to promote their participation in the formation of state educational policy. It is also important that associations should revive

their own activities by means of expanding their cooperation with teacher unions, formation of their own legislative programs, giving resolutions for government consideration, participation in improvement and supplementation of education laws, reforms.

Optimization of the structural organization of associations and their effective administration can be achieved through the following steps: to distinguish professional development or its promotion as a separate trend of associations' activities; to cover it on national and international levels; to form special departments or committees of professional development with separate budget and special personnel, who will be engaged only in this trend of an association's activities; to change the management system of associations dramatically and to form corresponding skills of associations' leaders concerning professional development organization.

Special attention here should be paid to the experience of associations in the Caucasus and Central Asia [5, p.4]. In these countries the change in the style of association management can be demonstrated in the following way (see table 1.):

Table 1. The experience of associations in the Caucasus and Central Asia

In the past	Nowadays
Strict distribution and fixing of participants' roles	Flexibility in determination and distribution of participants' roles
Individual responsibility	Collective responsibility
Authoritativeness	Cooperation
Closed management system	Divaricated management system
Transmission of knowledge and experience	Formation and development of knowledge and experience
Authority	Granting of credentials
Local management system	Extended management system

What concerns associations' leaders and their skills in professional development organization, they should be able to: 1) promote positive and productive relations between members of an association; 2) form effective coalitions and partnerships with other groups and organizations which have the same aims of activities to work together at the creation of funds and elaboration of programs aimed at the improvement of teaching and professional development; 3) communicate more effectively inside the association and with public concerning the problems of professional development; 4) involve members of an association to educational decision making, which influences the activities of members; 5) be able to analyze the state of district budget in order to define potential sources of financing the policy of professional development [6, p.87].

The analysis of associations' activities aimed at teacher professional development shows that their improvement is possible in case of elaboration of a strategic plan of an association's activities aimed at teacher professional development. A strategic plan should outline the directions of an association's activities aimed at professional development for a certain period (e.g. 5 years), its position, strategy and aim for every direction.

There should also be a productive cooperation with other interested organizations, like Departments of Education, local administrations, higher educational establishments, national and international professional associations, unions in order to introduce large-scaled projects and programs of professional development, which can not be implemented by means of one association's budget.

Organization of teacher professional development in associations must include the following stages: 1) the determination of professional development matter (knowledge and experience a teacher is supposed to get in an association); 2) planning of professional development programs and initiatives which will promote the achievement of the first stage; 3) the determination of the required sources and the ways of their receiving; 4) the combination of teacher professional development in associations with the general plan of improving school functioning; 5) implementation of professional development strategies and analysis of their effectiveness [4].

Analysis of scientific literature and practice experience allowed us to formulate the following recommendations concerning the improvement of teacher professional development matter, diversification of its forms in associations:

1. Orientation of professional development not only onto the demands of teachers, but also students and schools, because only under the condition of taking into consideration the needs and wishes of all the professional development participants the effectiveness of the process can be achieved.

2. Organization of teacher professional development according to three strategies: necessary minimum (seminars, conferences, symposiums); professional development of second generation (scientific investigations, observation, supervision, attendance of learning courses, passing the certification, on-line professional development, professional meetings, portfolios of

professional activities, preparation of scientific publications, exchange programs, self-education, teaching and other forms of teacher development aimed at considerable extension of professional knowledge and skills); the development of leadership skills (participation in the process of elaboration and development of local and national educational standards; the representation of an association in a teacher's own school; taking up a leading post in an association's branch office, local administration; participation in Task Forces of an association).

3. Elaboration and improvement of teacher professional development standards, which outline demands to teachers' development and activities; the formulation of professional ethics codes, which define teachers' ethical behavior and professional responsibilities before students, colleagues, community.

4. Organization and fulfillment of teacher mentoring programs. A special attention here should be paid at positive experience of American teachers unions, namely American Federation of Teachers and National Education Association, which have a great practice of teachers' mentoring. In cooperation they published a "Peer assistance and review" manual about mentoring as a form of professional development, its appropriate organization and existing mentoring programs [3]. Valuable information about mentoring, namely mentoring programs of second generation can be found in the works of American scientist T.Ganser, who was the first to introduce the programs [2]. In the U.S. associations a great popularity is also gained by telementoring, that is informal mentoring, which usually takes place on-line.

5. Encouragement of association members to pass the certification as a form of professional development and the fulfillment of certification by associations themselves.

6. The use of publishing as a form of teacher professional development (free of charge publications of periodical professional magazine for association members; publication of periodical professional editions, for which association members can subscribe with discounts; publication of professional editions in cooperation with state and commercial organizations; free of charge publication of members' works in association collections and magazines, publication of their monographs and textbooks with discounts; the creation of "on-line shop" where publications of an association can be bought; free of charge access to electronic methodical and teaching materials for members).

7. Wide organization of professional development programs and projects on-line with the use of such professional development forms as telementoring, teleconferences, on-line learning courses, E-libraries with methodical and teaching materials, professional forums and others. Overall coverage of an association's activities should be presented on-line with the help of a qualitative design of its home page.

8. Formation of Special Interest Groups from the members of an association with the aim of detailed study of some professional issues which are of a great interest to members of a group. Special Interest Group members organize a professional forum, carry out scientific investigations, exchange ideas and information concerning the issue. Wide experience of Special

Interest Groups organization belongs to American associations such as American Educational Research Association, National Association for Bilingual Education and other.

9. Creation of Task Forces from active members of an association with the aim of investigation of some urgent educational problems, reforms on the level of association and state. In the result of a Task Force work recommendations as to the decision of the problem are formulated.

10. Active participation of separate teachers and their local associations in international associations, where such important forms of professional development as probation periods abroad, exchange programs, grants etc. can be fulfilled. This is especially important for countries, in which the position and activities of associations are rather weak and where associations offer few forms of professional development. What is more interesting is that nowadays many international associations (for example TESOL-USA) offer on-line membership, which gives the opportunity to use professional development possibilities an association offers, but restricts the right for decision making in association, right to vote and receive some benefits.

The conducted investigation shows that an important problem, which hinders the effective functioning of associations and the quality of professional development in them, is the low motivation of teachers to create and participate actively in associations' activities with the aim of professional development. On the basis of leading scientists' theoretical works and practice experience we recommend to expand the practice of forming in future teachers the habit of collective professional development during their education at higher educational establishments by means of their participation in youth leisure or professional associations. Such a practice will give students (future teachers) an opportunity to feel themselves as a part of a professional community and will promote in future their entrance into teacher professional associations [1, p.273-298]. It is also important: to expand the forms, projects and programs of teacher professional

development in associations, especially those which can be fulfilled on-line; to satisfy pragmatic interests of teachers like free of charge publications, discounts for conferences, social protection etc.; to expand international relations of associations for teachers to fulfill such forms of professional development as probation periods abroad, exchange programs, grants etc.

School administrations can also encourage their teachers' participation in professional associations in order to study and solve educational issues and problems, which concern the conditions and context of a particular school work. In such a case all professional development participants get their benefits: teachers get professional development; schools get new knowledge and experience teachers bring to schools from associations; associations get new members.

As a result of the conducted research we have made a conclusion that teacher membership and active participation in associations is one of the most important conditions of effective realization of ideas, principles and models of continuous professional development. The study proves that associations form a favorable environment for teacher professional development, which presupposes the usage of numerous collective and individual forms of professional development. It is quite clear that nowadays the peculiarities of teacher professional development in associations should be studied more carefully on the level of theory and practice. Nevertheless we are sure that the realization of the suggested recommendations would help to actualize state educational policy concerning the functioning of teacher professional associations, optimize their structural organization and administration, improve associations' activities aimed at teacher professional development, improve teacher professional development matter and diversify its forms in associations, intensify teacher motivation to formation and active participation in the activities of associations. All this will result in effective teacher professional development, efficient associations' functioning and schools' work, qualitative teaching and resulting student learning.

References

1. Baker.C. Under-Represented College Students and Extracurricular Involvement: The Effects of Various Student Organizations on Academic Performance // Social Psychology of Education // An International Journal. – V.11. – №3. – 2008. – P.273-298
2. Ganser T. Mentoring new teachers to enhance the intellectual capital of school districts // Wisconsin School News. – March, April, 1998.
3. Peer assistance and review // AFT/NEA Handbook. – American Federation of Teachers and National Education Association, 1998.
4. Professional development. Keys to excellence for your schools. – National Education Association. – [Electronic resource]. – Available from: 25.05.09: <http://www.keysonline.org/about/csi/professional_development.html#>. – Title from the screen. – English.
5. Tevzaia M. Regional Networking: Fostering Teacher Development in the Caucasus & Central Asia. – Harrogate, 2006. – P.4-5
6. What Matters Most: Teaching and America's Future // Report of the National Commission on Teaching and America's Future. – New York, 1996. – P.86-94

В статті розглядається проблема професійного розвитку учителів в асоціаціях педагогів. Автором виділено ряд проблем, які перешкоджають активній та результативній діяльності асоціацій, направленої на професійний розвиток учителів. Вони стосуються оптимізації державної політики стосовно функціонування даних інституцій, удосконалення діяльності власних асоціацій та підвищення мотивації учителів до участі у роботі асоціацій. На основі аналізу науково-педагогічної літератури провідних учених та досвіду практики сформульовано рекомендації щодо вирішення окреслених проблем.

У статті розглядається проблема професійного розвитку вчителів в асоціаціях педагогів. Автором виокремлено низку проблем, які заважають активній та результативній діяльності асоціацій, спрямованій на професійне зростання вчителів. Вони стосуються оптимізації державної політики стосовно функціонування даних інституцій, удосконалення діяльності власних асоціацій та підвищення мотивації вчителів до участі у роботі асоціацій. На основі аналізу науково-педагогічної літератури провідних науковців та досвіду практики сформульовано рекомендації щодо вирішення окреслених проблем.

ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМ ЗЕМСЬКОЇ ОСВІТИ В ХУДОЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Сахній М.,

М.Івано-Франківськ

Про недосконалість системи народної освіти яскраво свідчать твори видатних російських та українських письменників кінця ХІХ – початку ХХ ст.. Вустами своїх героїв автори передавали всю історію епохи, думки, почуття, знедоленість життя інтелігенції, трагедію вчительської професії, важке становище земств, котрі намагалися змінити одиозне ставлення царського уряду до освіти, медицини та ін.

Яскравим прикладом вчительської тематики є оповідання А. Чехова «На подводе», в якому автор окреслює важку долю сільської вчительки Марії Василівни, котра не зможе змінити усталені порядки в земстві, і практично змирилася із таким становищем: «...ей было досадно на земскую управу, в которой она вчера никого не застала. Какие беспорядки! Вот уже два года, как она просит, чтобы уволили сторожа,

который ничего не делает, грубит ей и бьет учеников, но ее никто не слушает. Председателя трудно застать в управе...; инспектор бывает в школе раз в три года и ничего не смыслит в деле...; училищный совет собирается очень редко и неизвестно, где собирается; попечитель – малограмотный мужик, хозяин кожевенного заведения, неумен, груб и в большой дружбе со сторожем, – и бог знает, к кому обращаться с жалобами и за справками...».

Ось таке невідкладне становище спостерігав А.Чехов у земській управі. І можна припустити, що аналогічна ситуація була притаманна більшості громад, адже земство утримувалося практично на кошти селян. А кошти були настільки мізерними, що голови вчителів, лікарів при земській громаді були зайняті не ідеєю, навчанням, а більш приземленими справами – «о куске хлеба, о дровах, плохих дорогах, бо-

лезнях» [9, с.64].

Прикро, але навіть думки про особисте життя приводили Марію Василівну у відчай – «в ее положении какой бы это был ужас, если бы она влюбилась!» [9, с.64].

Як видно, матеріальна незабезпеченість практично призводила до того, що інтелігенція потерпала у самотності, а щоби хоч як-небудь вижити йшла на будь-яку роботу: «В учительницы она пошла из нужды, не чувствуя никакого призвания; и никогда не думала о призвании, о пользе просвещения, и всегда ей казалось, что самое главное в ее деле не ученики и не просвещение, а экзамены» [9, с.64]. Окрім того, саме бідність була причиною затурканості, несприятливості, а наявність грошей асоціювалася з нахабністю, вседозволеністю. І мова тут зовсім не про освіту, культуру етику, а саме про гроші, котрі формували з людини або особистість, або зальякане «звір'ятко»: «В присутствии члена управы или попечителя школы она встает, не осмеливается сесть, и когда говорит про кого-нибудь из них, то выражается почтительно «они» [9, с.64].

Описував А.Чехов в оповіданні і скептицизм фундаторів. Адже земські школи потребували підручників, шкільного приладдя, зрештою – дров, ремонту, нових приміщень і т.д., а благодійник жертвував «в школы одни только глобусы и искренно считает себя полезным человеком и видным деятелем по народному образованию. А кому нужны тут его глобусы!» [9, с.63].

Тему життя земського вчительства порушували і українські письменники С.Васильченко, П.Грабовський, Б.Гринченко.

Гіркі роздуми про невтішну долю сільської бідноти, злиденне існування демократичної інтелігенції, зокрема народних учителів, остаточно переконують С.Васильченка в необхідності боротьби з світом зла і насильства: «Учитель повинен бути бидним, незалежний, до цього мусить прагнути. Вирішив: так жити не можна – треба боротись. Та як? За зброю до такої боротьби я вирішив узяти слово» [4, с.7].

У «Записках вчителя», «Моему шляху» та інших щоденникових записках С.Васильченко подав широку панораму злиденного існування вчителів на Україні, їх постійних повир'янь і страждань.

Першим твором С.Васильченка, що побачив світ на сторінках «Киевской газети» (1903), було оповідання «Не устоял», побудоване на спостереженнях з учительського життя в Богуславі. В ньому автор торкнувся лише одного аспекту вчительської теми – згубного впливу оточуючих обставин на молодого вчителя.

У новелах «Вечеря», «Божественна Галля», «Гріх» та ін. – С.Васильченко ставить питання ширше і глибше – художньо узагальнюючи життєві факти, він з більшою переконливістю починає не тільки показувати повнір'яння сільських учителів, а й виступає проти існуючої несправедливості. Цим український письменник наближався до А.Чехова з його тонким умінням спрямовувати свій критицизм проти політики самодержавства в системі освіти, проти ганебної залежності учителів від самовпевнених і жорстоких представників місцевих властей.

Крайнє убозтво сільських учителів змалював С.Васильченко у новелі «Вечеря» – двоє молодих скромних трудівників «на ниві народної освіти» Недбай і Нечай потрапляють у справді трагікомічну ситуацію: на свят-вечір не мають навіть крихти хліба; самотні і голодні, вони змушені збирати попід партами сухарі – учнівські недоїдки». Новела написана у формі гуморески, але сміх набуває тут соціального забарвлення – він виразно спрямований проти тогочасної буржуазної дійсності, що несла народним учителям матеріальні нестатки й злигодні.

Така ж «обшарпана учительська доля» описана і у творі «З самого початку». Сільський молодий вчитель Яків Малинка активно взявся до роботи на новому місці у Вишнівській школі, котра була найкращою на цілий район, бо попечительською в ній була багата й щедра пані Олександра Андріївна: – «в класі ввечері загули співи, загомоніли святами під школою чоловіки, по хатах пішли ходити новенькі книжечки» [4, с.117].

Однак, не судилося хлопцю попрацювати, бо все вирішував не розум, не прагнення до праці, а гроші. Не сподобався попечительці молодий вчитель: «По крайній небрежности в его costume, по манерам держать себя, я не могла предположить в особе этого молодого человека нашего нового учителя» [4, с.121].

Саме зовнішній вигляд молодого інтелігента, одягнутого в позичений в колеги, церковного вчителя «старенький сюртук, з празничковим виглядом» відіграв визначальну роль у його долі – попечителька попросила інспектора перевести його як можна далі з вишнівської школи. І звичайно її прохання було виконано, навіть не обговорювалося, адже «попечителька дає гроші на школу, має велику руку в земстві, – і я не можу не вволити її прохання» [4, с.121].

Таким чином, щоб працювати в земській школі, котрою

опікувалися багаті пани і саме від яких і залежала шкільна життєдіяльність, треба було не розумного, а «тертого хлопця, чистяка, щоб умів ладити з панами» [4, с.121]. Це оповідання ще раз підтверджує соціальну несправедливість в існуючій тоді системі освіти, де за волею мецената підбиралися кадри на роботу, відкривалися чи закривалися школи, вирішувалися людські долі...

У новелі «Вова» автор порушував актуальне на ті часи питання: справжній народний учитель повинен відстоювати свою людську гідність, виступати на захист гноблених і скривджених.

У новелі описано життя сільського вчителя Антіна Вови. Злиденне становище вчителів призводило до того, що вони і не прагнули близького спілкування з поміщиками: «Півроку, як учительює вже Вова, а й досі ще не познайомився з місцевим інтелігенцією, якої поблизу було немало» [2, с.59]. Цьому сприяло і виховання та середовище, в якому зростав Вова: «Виріс я в глухому селі, виховували мене в семінарії, в самому найтемнішому, куточку рідного краю; семінарські вчителі нас близько не пускали до себе, поводитися як начальство, інших освічених людей бачити нігде було» [2, с.60].

Однак і це, мабуть, була не основна причина відчуження. Просто, молодому вчителю не лежало серце до того життя, яке провадилося ними – «...горілка, карти, п'яне важке життя, брудні розмови, непристойні анекдоти, нападки на мужика-гадюку... Що я маю спільного з ними – я, молодий, жадаючий просвіти, всього прекрасного і чесного в житті?» [2, с.59].

Водночас, і сільське панство не поспішало залучати до свого кола сільського вчителя: «Усі пани після читанки поїхали до директора заводу, а народного вчителя не запросили» [2, с.63]. Як наслідок – вчитель разом із селянами запиває своє горе горілкою в шинку і саме в їхній компанії почувається рідним, потрібним, корисним, забуваючи, що він «народний вчитель», який мав би бути прикладом для народу.

Про відсутність належної педагогічної підготовки згадує С.Васильченко у творах «Божественна Галля»: «П'ятнадцятої весни Галля скінчила свою науку в діючій дівочій школі при одному монастирі й на осінь того року пішла вже за вчительку в школу грамоти в маленькому селі Коритинці» [1, с.67] та «З самого початку»: «Прислали його прямо з шкільної партії (нового вчителя Яків Малинка)» [4, с.117].

Окрім натхнення і великого бажання працювати, зазначалося в новелі «Фалки». Більшість майбутніх учителів нічого не мали – ні хорошого шкільного приміщення, ні матеріально-технічного оснащення, ні літератури: «Працювати для народу в мене, кажучи, було велике бажання, та що саме робити і як, правду кажучи, - того я не уявляв собі. Розпитати – нікого, книжок таких добути – ніде» [7, с.309]. Прикро, але і умови проживання сільських учителів також були жалюгідними. Ось як описував С.Васильченко побутові умови у новелі «Не устоял»: «В квартире сельского учителя, в углу на дряхлом столике горела маленькая лампа, едва освещая голые стены, дощатую кровать и ветхое стулья» [6, с.557].

Проте, в творах С.Васильченка немає й натяку на песимістичні настрої, на ідеалізацію інтелігентних невдач. Напроти – невдоволення своїм становищем знаходить розв'язку у гнівному протесті героїв письменника проти існуючої соціальної системи. Прикладом став сюжет із новели «Божественна Галля», котра, служивши в церковній школі, не злякалась «кари» отця Луки навчала і виховувала дітей не в аскетичному дусі і навіть поставила з школярами «кумедію», яку вона бачила в городі й яка звється «Сатана в бочці» [1, с.68].

Викривальними тенденціями пройняті і ті твори С.Васильченка, де він показував нікчемних, обмежених учителів, які не мали покликання до педагогічної роботи, ані бажання навчати дітей. Таким, наприклад, зображений вчитель Герасим («Записки вчителя»), що у попа руку цілує і на полівській кухні «великою дерев'яною ложкою мотас з миски чи борщ, чи кашу». Про таких «світільників цивілізації» С.Васильченко писав: «Від цих мізерних наймитів, рабів бюрократичного строю» користі для народу стільки, «скільки приніс би на їх місці усякий грамотний унтер, коли ще не більше» [3, с.10].

Бачив С.Васильченко в дореволюційній Росії й інший тип вчителя – чесного й розумного. Непокірною й протестуючою, який прагнув усі свої знання й енергію віддати школі, вихованню молоді у складних умовах самодержавного режиму. Показовим у цьому плані є новела «Над Россію», котра мотивами перегукується з новелою А.Чехова «Учитель». У творах показано образ вчителя в особах Сисоева і Райка, котрі все своє життя присвятили учительській праці, обидва зазнали чимало незаслужених образ і зневаги з боку начальства. Чеховський Сисоев впродовж чотирнадцяти років працює в школі, яка завдяки його зусиллям вийшла на перше місце в губернії. Навіть тоді, коли «за визначенням» лікаря, Сисоеву залишилося жити не більше тижня, він не кидає улюбленої

справи. Однак, як з'ясувалося, старий і хворий вчитель більше нікому не потрібен: його з «почестями» звільняють з посади, по суті, викидають на вулицю.

Нещаслива доля спіткала і старого Райка, образ якого виписаний С.Васильченком. Близько сорока років вчитель віддав народній школі, «оддав їй здоров'я, молодість», борючись з місцевими глиталями, захищаючи інтереси кривджених ними селян. І як дяка – постійні злидні, напівголодне існування, переслідування й доноси. На противагу Райка, сільського інтелігента-правдолюбця, людини цілісної натури, яка, незважаючи на трагізм життєвих обставин, зуміла зберегти високі моральні принципи народного вчителя-трудівника й нескореного поборника самодержавного ладу С.Васильченко зображує у новелі учителя Волого, хитрого й практичного, підлабузника й кар'єриста, який завдяки корисливому життю зумів «збити собі копійчину» [5, с.116]. Ось такі реалії життя, та незважаючи на важке життя, у старого Райка залишилися хороші спогади про дітей, їх здобутки та жага «світ завоювати». Тому він потайки молиться за всіх своїх учнів: «Пошли їм, доле, чого вони благають у тебе, пошли їм радощів у житті, світлу молодість красну, старість спокійну!» [5, с.117].

Отже, твори С.Васильченка з учительського циклу спрямовані проти соціальної несправедливості, проти реакційної політики самодержавства в системі освіти. Описуючи життєві реалії земського вчителювання в особі своїх героїв, С.Васильченко змальовує типові становища всього народного вчителювання, котре потерпало в злиднях, але з піднятою головою несло зерно знання в народ.

Окреслена проблематика була близькою і Б.Грінченку, котрий з 1894 по 1899 рр. працював у губернській управі, де обіймав посаду спершу завідувача оціночним відділом, потім – завідувача відділом народної освіти й нарешті секретаря правління.

У коротких, яскравих оповіданнях письменник змальовує

долю вчителя через його вистраждані будні, які проходять у праці «за шматок хліба», через голод і безправ'я.

Так, у творі «Екзамен» письменник змальовує зневажливе ставлення членів шкільної ради до вчителів-практиків. Екзаменуючи школярів, що здавали іспит на «свідцтво», котрі з переляку забули як їх звати, інспектор дозволив собі принизити вчителя перед дітьми: «Шо это?... Арифметики не знають, щитать не умеют! Ви учитель, ви нічого не долали! Я в училищний сонет на вас подам рапорт!» [8, с.242]. Робити такі гучні заяви інспектор не мав права, адже і сам вірцевими знаннями не відзначався: «...непевні голосні й приголосні, проклята літера «ъ» та й усякі інші хитрощі російського правопису ніколи не давалися до зрозуміння панові членові, то він, звичайно, на екзаменах з російської мови лютіше мовчав. На екзаменах же з закону божого та з розрахунків почувався він вільніше... Арифметику у межах цілої лічби він добре вивчив ще як бів писарем...» [8, с.239]. Однак, незважаючи на низький рівень освіченості, він «силуючись удавати з себе пана... без жалю нівечий і українську, і російську мову, нехтуючи першу і не знаючи другої» [8, с.241], а також, користаючись привілейованим становищем, дозволяв собі принижувати підлеглих.

Отже, аналіз художньої літератури українських письменників засвідчує, що тематика земської школи, і, зокрема, земського вчителя була актуальною. Основна увага письменників була звернена на матеріальні та духовні проблеми тогочасного вчителювання, їх самопожертву заради народної ідеї, самоусвідомлення безвихідної ситуації і водночас, – великого оптимізму змінити ставлення до себе, бідних дітей та освіти. Проникнення у внутрішній світ людини дозволяє авторам зосередитися на причинах і наслідках внутрішньої розбалансованості, психічного неспокою, неврозів, відчаю й обурення, внутрішньої дисгармонії індивідуума, проблемах моралі, культури й безкультур'я, емансипації жінки, виховання дітей, взаємин між бідною мудрістю і багатим хамством.

Література та джерела

1. Васильченко С.В. Божественна Галія. – К.: Наукова думка, 1988. – 593с
2. Васильченко С.В. Вова. – К.: Наукова думка, 1988. – 593с
3. Васильченко С.В. Записки вчителя. – К.: Наукова думка, 1988. – 593с
4. Васильченко С.В. З самого початку. – К.: Наукова думка, 1988. – 593с
5. Васильченко С.В. Над Россію. – К.: Наукова думка, 1988. – 593с
6. Васильченко С.В. Не устоял. – К.: Наукова думка, 1988. – 593с
7. Васильченко С.В. Фіалки. – К.: Наукова думка, 1988. – 593с
8. Грінченко Б. Екзамен. – //Твори: В2 т. – Т. 1. – К.: Академія Наук УРСР, 1963. – 585с
9. Чехов А.П. На подводе. – М.: Художественная литература, 1964. – 621с

Статья посвященная анализу проблем земского образования в художественной литературе конца XIX – начала XX столетия.

The author of the article has considered the issues of analysis of land education in the literature of the period of the end of the XIXth – beginning of the XXth century.

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ САМОПІЗНАННЯ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ В ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Сивохоп Е.,

М.Хмельницький

Проблема самопізнання представляє великий науковий інтерес для сучасних філософів, психологів, педагогів. Її значення не обмежується розробкою теоретичних концепцій, а має реальний вихід на практичні завдання, зокрема, на виховання й формування особистості. Самопізнання являє собою психологічний процес, що підлягає дослідженню поряд з іншими процесами. Важливим є питання психологічної природи цього процесу, його структури, основних особливостей, галузі застосування, властивих йому потенційних обмежень.

Самопізнання виступає необхідною умовою самовиховання й самовдосконалення, вибору життєвого шляху й професії, організації поведінки особистості. Пізнання людиною самої себе й своїх індивідуальних особливостей стає важливою умовою самовизначення, організації міжособистісних відносин, удосконалення власної життєдіяльності [1].

Мета статті. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнити сутність і зміст самопізнання майбутніх офіцерів-прикордонників в процесі фізичної підготовки.

Структура особистості є надзвичайно складною й має безліч якісно різних проявів. Тому доцільно виявити основні складові структури особистості і відповідно до них аналізувати проблему самопізнання. У структурі особистості виокремлюють параметри, які є системотвірними або інтегральними,

тобто включають значущі особистісні властивості [1, с.226]. До таких системотвірних рис особистості відносять: мотивацію (вся сукупність стійких мотивів, спонукає, що визначають зміст, спрямованість і характер діяльності особистості), самосвідомість (одна зі сторін свідомості людини, усвідомлення себе як особистості, своїх почуттів, бажань, достоїнств і недоліків, потреб), міжособистісні відносини (сукупність особистісних якостей, що визначають поведінку, положення (статус) і самопочуття індивіда), соматичний вигляд [2, с.55].

Структура особистості проявляється у взаємодії стійких її компонентів: функціональних механізмів психіки; досвіду особистості; узагальнених типологічних властивостей особистості. До функціональних механізмів психіки відносять: сприйняття інформації, мислення, пам'ять, психомоторику, вищий рівень саморегуляції. Самосвідомість передбачає пізнання й знання, насамперед, свого фізичного стану, а потім уже внутрішнього духовного світу, своїх можливостей. Вона пов'язана зі здатністю подивитися на себе зі сторони. При цьому в людини формується уявлення щодо власного фізичного стану за двома основними напрямками: перше – самовідчуття, тісно пов'язане з життєдіяльністю організму; друге – інформація щодо власних тілесних ознак,

що надходить у результаті комунікативних взаємодій з оточуючими [3].

Структуру самосвідомості представляють у єдності трьох складових: когнітивної; афективної; поведінкової. Когнітивною складовою самосвідомості є знання особистості про себе. Спочатку ці знання випадкові, хаотичні, відображають лише поведінку людини в конкретних умовах спілкування й діяльності. Потім ці одиничні ситуативні відомості про себе інтегруються в цілісне й адекватне розуміння власного «Я» як суб'єкту, відмінного від інших суб'єктів. Афективна, або емоційно-оцінювальна складова самосвідомості включає емоційне ставлення (переживання різних емоцій), що супроводжує самопізнання, у результаті чого формується самоставлення. Сполучення знань про себе зі ставленням до себе утворюють самооцінку особистості [4].

Поведінкова складова самосвідомості (самоуправління) показує, через які параметри проявляється самосвідомість, які дії й учинки здійснює людина відповідно до уявлення про себе й самооцінки; до них варто віднести дієво-вольовий і результативний компоненти самосвідомості, результатом якого є саморегуляція й самоконтроль.

Самопізнання включається до самосвідомості в якості одного з основних процесів, що забезпечують його зміст і динаміку. Воно визначається динамічною стороною самосвідомості й лежить в основі її функціональних проявів. Саме з такої позиції можна широко розглядати самопізнання, аналізувати його можливості.

Існуюча закономірність у співвідношеннях самосвідомості й самопізнання іноді розглядається із протилежних точок зору: у першому варіанті в самопізнанні вбачають умови самосвідомості, у другому – тільки її результат. Незважаючи на очевидне значення самопізнання в методологічному, теоретичному й прикладному планах, ця проблема дотепер залишається недостатньо вивченою. Піддається сумніву саме право на існування самопізнання в якості наукового поняття, а отже, і наукової проблеми. Більш точними його еквівалентами в сучасній психологічній літературі часто використовуються такі поняття, як «знання про свої психічні стани», «уявлення про себе», «самооцінка», «образ самого себе» і т.д.

У філософській і психолого-педагогічній літературі представлено низку визначень поняття «самопізнання». С.Л.Рубінштейн характеризує його як властивість усвідомлювати своє ставлення до світу, інших людей [5]. У контексті наведеного визначення С.В.Сінкевич дає наступне трактування поняття самопізнання: «Це усвідомлення й оцінювання людиною своїх дій й їхніх результатів, думок, почуттів, морального вигляду, інтересів, ідеалів, мотивів поведінки, – цілісна оцінка самого себе й свого місця в житті» [6, с.53]. Цікаве трактування цього поняття ми знайшли у А.Г.Асмолова: «Самопізнання – пізнання свого Я в його індивідуальності, умовах і способах реакції, характерних тільки для нього, у схильностях і здатностях, силах і межах власного Я» [4, с.206]. Самопізнання являє собою складний, багаторівневий процес пізнання себе в якості суб'єкта діяльності й спілкування, побудови й корекції образу Я, наповнення змістом самосвідомості особистості [7]. У контексті нашого дослідження можна визначити, що самопізнання – процес, розгорнутий у часі, пов'язаний з рухом від одиничних ситуативних образів через інтеграцію їх у цілісне утворення – у поняття власного «Я» як суб'єкта, відмінного від інших. Цей процес сполучений з переживаннями, які відображаються в емоційно-ціннісному ставленні особистості до себе, де ці переживання закріплюються у відповідну самооцінку й проявляються в саморегуляції особистості.

Таким чином, узагальнивши думку вчених, ми дали своє визначення цьому процесу. Самопізнання – динамічний, якісний, інтегративний процес Я-концепції особистості, розгорнутий у часі, спрямований на пізнання себе в якості суб'єкта діяльності й спілкування, що характеризує мотиваційно-ціннісне ставлення до оволодіння системою знань про себе, свої психофізичні й морфофункціональні можливості, їхнє творче використання для саморозвитку й самовдосконалення.

Здатність до саморозвитку, спрямованість «на себе» є однією з найважливіших цілей самопізнання особистості майбутніх офіцерів-прикордонників у ході фізичної підготовки. Основою для саморозвитку й самозбагачення особистості є досвід самостійної роботи із саморозвитку. Фізична підготовка значною мірою визначає розвиток професійних й особистісних якостей, сприяє навчанню курсантів самооцінці практичної діяльності, здібностей, дозволяє виявити дефіцит знань й умінь, формує потребу у підвищенні власного загальнокультурного й професійного рівня. Згодом це переростає в потребу фізичного самовдосконалення особистості майбутнього офіцера-прикордонника – сукупність її самосвідомості, видів і прийомів діяльності, що визначають і регулюють її позицію щодо свого фізичного вдосконалення [8, с.21]. До його основи покладено прагнення особистості майбутнього

офіцера-прикордонника до різнобічного й цілісного розвитку за допомогою обраного виду й способів рухової діяльності, що відповідає морфофункціональним і соціально-психологічним особливостям особистості й максимально сприятливо розкриває й розвиває її індивідуальність.

У результаті фізичного самовдосконалення відбувається інтеріоризація особистістю цінностей та формується свідоме ставлення майбутнього офіцера-прикордонника до фізичної підготовки. У ній інтегруються змістовні компоненти самосвідомості, саморегуляції, самопізнання, саморозвитку, самоставлення. На їхній основі формується Я-концепція, забезпечується стійка поведінка й ціннісне ставлення особистості до дійсності (що має особливе значення для офіцерів правоохоронних органів та інших силових структур). У цілому, зміст фізичного самовдосконалення майбутніх офіцерів характеризує розвиток їх мотиваційно-ціннісних відносин, психофізичних, функціональних і рухових можливостей, когнітивних здібностей [47].

Зміст самопізнання за своєю фізичною сутністю – це зміст процесу зміни властивостей й якостей фізичної підготовленості особистості, необхідною умовою якої є систематичні заняття, різні види й форми фізичної підготовки [9]. Саме ним і визначається внутрішня готовність, тобто усвідомлена установка на фізкультурно-оздоровчу й спортивну діяльність, обумовлену високим рівнем розвитку мотиваційних, пізнавальних, емоційних і вольових процесів особистості, що забезпечують досягнення успіху в ній.

Виходячи з розуміння сутності самопізнання майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фізичної підготовки у вищому військовому навчальному закладі (ВВНЗ) нами виокремлено в його структурі п'ять взаємозалежних компонентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, оцінювально-корегувальний, перетворювально-творчий. Кожен з цих компонентів є якісно своєрідним, разом з тим, вони внутрішньо взаємозалежні й взаємообумовлені, і одночасно виступають як причина й результат розвитку інших компонентів.

Мотиваційно-ціннісний компонент включає спрямованість особистості на самопізнання в процесі фізичної підготовки, сприяє фізичному розвитку особистості в цілому. Його виокремлення обумовлене значенням мотивації для фізкультурно-спортивної діяльності, що визначає спрямованість особистості на цінності фізичної підготовки.

Пізнавальна мотивація дозволяє особистості, що саморозвивається, визначити не тільки напрям, але й способи реалізації різних прийомів самопізнання, задіяти емоційно-вольову сферу. Мотивація самопізнання обумовлена низкою факторів: організацією навчального процесу у ВВНЗ, особливостями курсанта (стать, вік, фізичний розвиток, фізична підготовленість, рівень інтелектуального розвитку й здібностей, самооцінка, характер взаємодії з іншими курсантами й ін.), особистісними особливостями науково-педагогічного складу, специфікою навчальної дисципліни.

Мотиваційно-ціннісний компонент відбиває:

- позитивне ставлення курсантів до самопізнання у процесі фізичної підготовки;
- переконання в необхідності самопізнання як умови фізичного самовдосконалення й самовиховання особистості;
- стійкий інтерес до психолого-педагогічної літератури із проблем самопізнання, самовиховання, психодіагностики й бажання застосовувати отримані знання й уміння в роботі над собою.

Наявність стійкого позитивного ставлення й інтересу майбутніх офіцерів-прикордонників до проблем самопізнання в процесі фізичної підготовки є необхідною умовою для формування інших, наступних, структурних компонентів самопізнання. Правильно організований процес фізичної підготовки може стати рушійною силою самопізнання завдяки стимулюванню розвитку найбільш значущих потреб індивіда: у русі, розвитку, досягненні, пізнанні, спілкуванні, самоствердженні, самовираженні й ін. Установка на мотивацію успіху в організації фізичної підготовки й самопізнання виступає необхідною умовою для створення інтересу до цього процесу. З огляду на характерні риси самопізнання, у дослідженні ми розробили алгоритм механізму формування мотиваційної сфери, що представлена на рис. 1.

Суть цього механізму полягає в тому, що педагогом створюються спеціально організовані умови самопізнання. Система сформованих взаємин вибірково актуалізують окремі ситуативні спонукання, які за систематичного впливу на них поступово переходять у стійке мотиваційне утворення. Формування мотивації повинне полягати в засвоєнні майбутніми офіцерами-прикордонниками запропонованих у готовій формі цілей, ідеалів, змісту спрямованості особистості, які за задумом педагога повинні в них сформуватися. Курсант повинен прийняти на рівні особистісного змісту й поступово перетворити із зовні прийнятих на внутрішні й реально

діючі зміст й мотиви. Педагогічні впливи здійснюються через переконання, роз'яснення, спрямовані на стимуляцію внутрішньої переконаності в необхідності самопізнання у процесі фізичної підготовки у ВВНЗ.

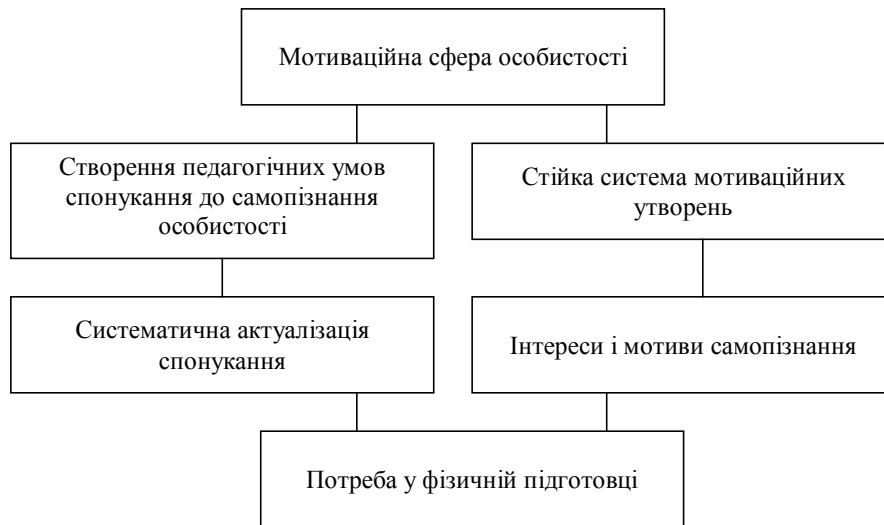


Рис. 1. Механізм формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності до самопізнання

Когнітивний компонент містить усю суму знань про себе як суб'єкта фізкультурно-спортивної діяльності, сутнісні характеристики й умови фізичної підготовки особистості, а також знання певного еталону (образ «ідеального»), з яким людина постійно порівнює себе в процесі самопізнання й до чого прагне у своєму фізичному самовдосконаленні. Освоєння цього компонента дозволяє осмислити світоглядні ідеї й закономірності, які надалі переростають у переконання й цілеспрямовану діяльність.

Зміст когнітивного компонента спрямовує пізнання майбутнього офіцера-прикордонника на актуальні теорії життєзабезпечення, критично аналізує їх. У процесі реалізації когнітивного компонента самопізнання проходить три етапи розвитку: на першому воно характеризується поінформованістю курсанта щодо особливостей фізичної підготовки, на другому – обсягом і глибиною знань щодо самопізнання у процесі фізичної підготовки, на третьому етапі самопізнання трансформується в чіткі переконання й установки. Особливість третього щабля полягає у творчому застосуванні педагогічних, психологічних, анатомо-фізіологічних знань у фізкультурно-спортивній діяльності. Когнітивний компонент самопізнання в процесі фізичної підготовки особистості ґрунтується на вдосконаленні механізмів пізнання, до яких входять інтелектуальні здібності. Розвиток інтелектуальних здібностей реалізується за допомогою внутрішніх психічних механізмів: функціональних й операційних.

Діяльнісний компонент становить комплекс умінь, необхідних для здійснення процесу самопізнання. Уміння являють собою спосіб виконання практичних і теоретичних дій чітко, свідомо на основі засвоєних знань. Категорія діяльності для нашого дослідження є однією з основних.

Компоненти структури діяльності дають уяву щодо її основних ознак, про зародження діяльності, розвиток, вираження, властивості і функції, що її формують. Цю теорію можна виразити схематично (рис. 2).

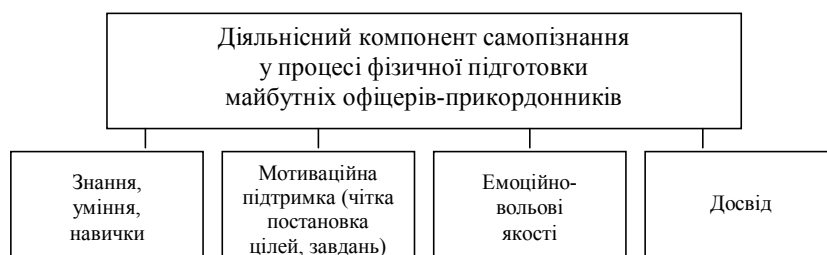


Рис. 2. Складові діяльнісного компонента

Категорія суб'єкта розкриває якість активності людини, виявляє її місце й роль у житті, здатність до

діяльності, самодіяльності, самовизначення й розвитку. Суб'єктивність пронизує всі життєві проєкції людини, проявляючись в індивідуальному, особистісному способах буття. Із розвинутою самосвідомістю вона здатна до саморозвитку, самореалізації, самовизначення відповідно до своїх задумів і намірів. Інтеріоризація цінностей фізичної підготовки в окремих її видах і формах створює умови для розвитку особистості на більш високому якісному рівні. Разом з тим, як суб'єкт, вона творець власного життя, власних духовних і фізичних сил, здатна оцінювати способи своєї діяльності, контролювати її хід і результати, змінювати її прийоми.

У формуванні **фізично-вольового компонента** самопізнання особистості визначальною є формування пізнавальної потреби майбутніх офіцерів-прикордонників і вироблення узагальнених способів і прийомів її здійснення. Основною умовою вироблення пізнавальної активності, що виявляється в активізації практичної діяльності щодо власного вдосконалення, є взаємозв'язок і взаємодія інтелектуальних, вольових й емоційних процесів.

Оцінювально-корегувальний компонент за допомогою вивчення й порівняння дозволяє осмислити власний фізичний стан і психомоторний розвиток, а потім конструювати процес самопізнання, володіти його прийомами. У корегувальному компоненті важливу роль відіграють такі прийоми самопізнання як самоконтроль і самооцінка. Розвиток контролюючої функції пов'язаний з рухом від зовнішніх форм контролю (санкцій й оцінок) до внутрішніх (відповідальності). Оцінювально-корегувальний компонент є в усіх компонентах.

Перетворювально-творчий компонент характеризується розвитком прийомів і способів самопізнання. Цей компонент передбачає формування в майбутніх офіцерів-прикордонників готовності до творчого пошуку. Фізкультурно-спортивна діяльність за своїм змістом має потужний потенціал для творчих проявів і самовдосконалення особистості, суть якої полягає у швидкому розумінні основної ідеї, сутності поняття, у миттєвому відшукуванні прийомів та способів дій. Така діяльність характеризується високою емоційністю, більшим інтересом суб'єкта до об'єкта (до самого себе). Одним з об'єктів самопізнання є здібності, природні можливості, задатки. Реалізація задатків й обдарованості є можливою за наявності високого енергетичного рівня, що забезпечує прояв всіх видів творчої активності. У творчості проявляється висока напруга розумових і фізичних сил, що вимагає відповідних емоційно-вольових проявів у вигляді таких якостей, як терпіння, цілеспрямованість, працьовитість тощо. Перетворювально-творчий компонент формує вектор активності особистості, спрямований на певну ідеальну модель, що створюється особистістю на різних рівнях її самопізнання в процесі фізичної підготовки. У процесі фізичної підготовки проявляються як інтелектуальна, так і моторна творчість. Творча діяльність виражена через розвиток видів рухової діяльності, базується на обдарованості особи.

Отже, самопізнання за своєю фізичною сутністю – це зміна властивостей й якостей фізичної підготовленості особистості, необхідною умовою якої є систематичні заняття, різні види й форми фізичної підготовки. Виходячи з розуміння сутності самопізнання майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі фізичної підготовки у ВВНЗ нами виокремлено в його структурі п'ять взаємозалежних компонентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, оцінювально-корегувальний, перетворювально-творчий. Важливо підкреслити, що самопізнання повинне максимально повною мірою відповідати мотивам особистості і завданням, що поставлені перед суб'єктом, рівню його особистісної готовності до самовдосконалення. У такому випадку функціонування процесу самопізнання може бути максимально продуктивним і результативним.

Література та джерела

1. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: Методол. Проблемы. – М.: Политиздат, 1985. – 263с
2. Бородин Ю.А., Романчук С.В. Формування мотивації до занять фізичною підготовкою і спортом у курсантів ВВНЗ технічного профілю: Навч. посібник. – Житомир: ЖВІРЕ, 2006. – 126с
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1998. – 204с
4. Асмолов А.Г. Личность: психологическая стратегия воспитания. (Новое педагогическое мышление). – М.: Педагогика, 1989. – 322с
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – В 2т. – Т.1. – М.: АПН СССР. – 1989. – 528с
6. Сінкевич С.В. Аспекти розуміння категорії «ставлення» в різних науках // Збірник наукових праць №19. Частина II. Хмельницький: Видавництво Національної академії ПВУ, 2001. – С.51-55
7. Психологія: Підручник / Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л.Трофімова. – К.: Либідь, 1999. – 558с
8. Головченко А., Самошкін В. Удосконалення фізичної підготовленості курсантів вищих навчальних закладів МВС шляхом використання диференційованих тренувань з урахуванням індивідуальної толерантності до фізичного навантаження // Фізична підготовка військовослужбовців: Матеріали відкритої науково-методичної конференції. – К., 2003. – С.19-23
9. Єрьомін С. Шляхи удосконалення фізичної підготовки курсантів військових навчальних закладів на сучасному етапі розвитку Збройних Сил України. // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. праць за ред. проф. С.С.Єрмакова. – 2003. – №17. – С.63-68

В статтю показано, що структура личности проявляється во взаємодії її компонентів: функціональних механізмів психіки; опыта личности; обобщенных типологических свойств, которые проявляются в единстве трех составляющих: когнитивной; аффективной; поведенческой. Определено, что самопознание – процесс, развернутый во времени, связанный с движением от единичного ситуативного образа через интеграцию их в целостное образование, в понятие собственного «Я» как субъекта, отличающегося от других.

The author of the article has grounded, that the structure of personality is displayed in the persistent interaction of its components: the functional mechanisms of psyche, personal experiences, generalized typological characteristics of personality, which are displayed themselves in the unity of three components: cognitive, affective and behavioural. It has been determined, that self-knowledge is a process extended in time and associated with the movement of single images through the integration of situational image into a holistic unity, into the concept of personal «I» as an entity distinct from the others.

УПРОВАДЖЕННЯ НОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОРГАНІЗАЦІЮ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

Сидор І.,

м. Тернопіль

Студенти у процесі дозвіллевої діяльності опиняються в умовах свободи вибору видів діяльності за інтересами, метою, змістом, стилем і способами самовираження. Залучення студентів до дозвіллевої діяльності сприяє активній соціалізації, саморозвитку та професійному становленню. У цьому процесі активізується розвиток професійних, когнітивних, емоційно-вольових та організаційних якостей фахівця; здійснюється формування індивідуально-творчого потенціалу студентів; відбувається педагогічна підтримка соціальної активності майбутнього фахівця в професійно орієнтованих видах дозвіллевої діяльності.

У сучасному процесі розвитку освіти, технології розглядаються як засіб реалізації нових програм. Розвиток технологій насамперед пов'язаний з новою парадигмою освіти, котра вимагає реалізації демократичних та гуманістичних принципів, що спрямовані на розвиток особистості, створення творчої особистості, розвитку особистісних якостей, котрі так необхідні в діяльності вчителя. Концептуальний розвиток у сфері освіти забезпечує критичний підхід до застосування технологій організації дозвіллевої діяльності.

У сучасних умовах розвитку суспільства та культури суспільства дозвіллева діяльність вимагає впровадження нових технологій, що базуються на соціальних, педагогічних, психологічних, гуманітарних та культурних засадах. Формування нового змісту поняття дозвілля, формує нове поняття дозвіллевої технології.

Суть використання технології організації та здійснення дозвіллевої діяльності студентів полягає в аналізі та оцінці соціально-педагогічного процесу, причин виникнення проблем і шляхи їх усунення, прогнозування результатів і рішень, корекції цього процесу, встановленні необхідних комунікативних зв'язків, їх регуляції та підтримки, переходу від реалізації функцій дозвіллевої діяльності до функцій до їх системи.

Технологію дозвіллевої діяльності трактують як науково обґрунтовану систему знань про умови, форми, методи та прийоми створення матеріальних та духовних цінностей, практичне використання яких забезпечує цілеспрямований вплив на духовний світ особистості. А «організацію» дозвіллевої діяльності – як оптимальне впорядкування всіх складових елементів технологічного процесу, за допомогою котрих досягається чіткий взаємозв'язок, виробляється чітка раціональна структура управління та взаємодії [2, с.100].

Технологія організації дозвіллевої діяльності відповідає вимогам: гуманності, що проявляється в їх можливості впливу на характеристики людини (потреби, інтереси, мотиви,

ціннісні орієнтації, установки); психологічної адаптації, що передбачає розкриття, реалізацію і розвиток індивідуальності студента, оптимізацію відносин з людьми, котрі його оточують; педагогічної керованості, котра дає можливість здійснювати педагогічну діяльність; соціальної ефективності, що гарантує досягнення певних задач у соціокультурному проекті.

Для вирішення проблем, пов'язаних з організацією змістовного дозвілля молоді необхідно застосовувати різноманітні технології. Технологічні основи організації дозвіллевої діяльності молоді повинні формуватися на базі наступних методологічних позицій:

1. Дозвілля є одним з домінуючих елементів молодіжної субкультури, цінність якого є вмінні молодих людей регулювати свою культурно-дозвілlevу діяльність.
2. Соціально-педагогічний потенціал дозвілля може бути використаний повною мірою лише за умови формування в молоді якості суб'єкта культурно-дозвіллевої діяльності.
3. Соціально-педагогічне регулювання культурно-дозвіллевої діяльності молоді має враховувати складну та динамічну спрямованість її інтересів та участі в різних видах дозвіллевої діяльності. Значну роль відіграють мотиви, пов'язані з можливістю реалізації особистого та творчого потенціалу.
4. Важливим соціально-педагогічним фактором стимулювання ККД молоді є залучення до участі в ній молодих людей з достатньо високим, але нереалізованим соціокультурним потенціалом.
5. Потенціал ККД молоді може бути максимально реалізованим за умови розгалуженої соціокультурної інфраструктури, що формується не тільки державними органами, а й ініціативними групами, рухами, об'єднаннями.
6. Кадри, котрі забезпечують функціонування сфери молодіжного дозвілля, мають пройти культурологічну, психологічну, педагогічну та менеджерську підготовку, що дає змогу працювати з різними соціально-професійними групами молоді та формувати оптимальну соціокультурну сферу.

Метою технології організації дозвіллевої діяльності молоді є поступове залучення різних по соціально-культурній активності груп молодих людей у соціально значущі види цієї діяльності [4, с.165-166].

Для вирішення проблем організації дозвіллевої діяльності студентів вищих навчальних закладів, на нашу думку, необхідно також широко застосовувати різноманітні

організаційно-управлінські технології. До організаційно-управлінських технологій відносять:

- *менеджмент* – діяльний процес, в якому поряд з типовими для загального менеджменту принципами, структурою, якостями проявляються риси менеджменту фінансового, педагогічного, психологічного, інноваційного;
- *маркетинг* – донесення товарів, послуг, програм, інформації до особистості, до певної групи людей чи до суспільства загалом;
- *аналіз* – допомагає вивчити культурно-дозвіллеві організації з метою виявлення їх проблем та окреслити перспективу їх діяльності;
- *прогнозування*, що дозволяє обирати необхідні орієнтири, альтернативи, шляхи, засоби в соціокультурній діяльності;
- *планування* – сукупність цілей та стратегій щодо реалізації дозвіллевої діяльності;
- *проектнування* – розробка та реалізація проектів у соціокультурній сфері;
- *управлінські рішення*, що забезпечують ефективність, реальність, економічність, своєчасність, зумовленість процесу організації дозвіллевої діяльності;
- *моніторинг*, що дозволяє виявити основні цілі, задачі і методи та прийоми, що спрямовані на виконання цього чи іншого плану, проекту, програми.

Менеджмент – категорія економічна і неоднозначно трактується та сприймається у сфері освіти, але соціально-педагогічний менеджмент базується на основі сукупності педагогічних умінь та навичок, що сприяють розвиткові та активізації особистості. На думку дослідниці Р.Азарової, одним із способів вирішення складної ситуації в системі дозвілля може бути новий організаційно-керівний підхід – соціально-педагогічний менеджмент, з одного боку, означає управління дозвіллевою сферою, котре спрямоване на саморозвиток, самодіяльність, самоменеджмент; а з іншого боку, спрямований на мобільну конкретну ситуацію у сфері дозвілля, що передбачає підготовку та перепідготовку кадрів, а також розробку спеціальної моделі з організації молодіжного дозвілля – моделі самоорганізації дозвілля молоді, що ідентична моделі самоменеджмента (самоуправління) [1, с.240]

Соціально-педагогічний менеджмент є новітнім комплексом принципів, методів, організаційних форм та технологій у управлінні навчальним й поза навчальним процесом. Досвід показує, що неефективність управління навчальними та позанавчальними процесом полягає у відсутності орієнтирів, показників, моніторингу і тих важливих показників, що сприяють оцінці та прогнозуванню стану підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності. Особливої уваги педагогічний менеджмент заслуговує у сфері організації дозвіллевої діяльності. В нових умовах ринкових відносин, де сфера дозвілля з державного сектора переходить до комерційного, менеджмент стає вагомим основним для розвитку нових форм дозвіллевої діяльності різних соціальних груп населення, що відповідають новій соціокультурній дійсності.

Сучасний менеджмент базується на принципах гуманізму, демократизму, стимулювання, органічного поєднання державних та суспільних починань, свободи вибору змісту та форм дозвіллевої діяльності, що сприяє організаційно-педагогічному регулюванню сфери дозвілля. В основі підходу до визначення принципів соціально-педагогічного менеджменту лежить педагогічна ідея про те, що людина формується в процесі активної діяльності і ці принципи мають сприяти активному залученню людей у дозвіллеву діяльність, максимально розвиваючи їх власну творчу активність [3, с.422].

У сучасних умовах об'єктам та суб'єктам соціокультурного середовища також необхідно пристосовуватися до маркетингової сфери, де необхідно реалізувати свої плани та проекти та бути конкурентоспроможними. Важливим завданням дозвіллевих інститутів є визначити різні групи споживачів та їх різноманітні потреби. Маркетинг є важливим інструментом виявлення та забезпечення потреб різних груп. Це можна зробити шляхом сегментування соціокультурного середовища, що дасть змогу розробляти максимально відповідні форми та методи діяльності культурно-дозвіллевих установ; виявляти групи населення та орієнтуватися на їх потреби та інтереси; визначати готовність певних груп до споживання дозвіллевих послуг та відповідно визначати необхідні послуги на дозвіллі; аналізувати фактори, котрі сприяють чи перешкоджають участі у певних культурно-дозвіллевих заходах; розробляти програми залучення різних груп до активної участі на дозвіллі та споживанні дозвіллевих послуг.

В організації дозвілля студентства пріоритетними також мають стати соціокультурні проекти та програми, котрі будуть відображати позицію студентства, їх смаки, вподобання, інтереси, проблеми, що існують у сфері дозвілля молоді. Молодіжні програми дозвілля є елементами будь-яких заходів, спрямованих на боротьбу з такими антисоціальними

явищами, як алкоголізм, наркоманія, злочинність серед молоді та іншими видами девіантної поведінки.

Українські дослідники дотримуються думки, що розробка програм дозвілля вимагає впровадження нових підходів, змісту, принципів та методів дозвілля. Актуальним стає впровадження диференційованого змісту дозвілля, його ефективних прийомів, форм та методів, нових дозвіллевих технологій, поліваріантних способів організації культурно-дозвіллевої діяльності населення України, все це об'єднується в інноваційні культурно-дозвіллеві системи, котрі є своєрідною теоретичною моделлю дозвілля, і в основу якої покладено принцип інноваційності та ефективності, з доведенням її до рівня конкретної технології і методики в застосуванні до різних культурно-педагогічних ситуацій та в дозвіллевій діяльності різних груп населення [5, с.232].

Розробка культурно-дозвіллевих програм та заходів сприяє формуванню суспільних норм, традицій, установок та ціннісних орієнтацій. Велику роль у цьому процесі відіграють студентські клуби та об'єднання, котрі ініціюють вибір та вирішення актуальних суспільних проблем. Студенти має активно визначати напрями, мету і завдання їх діяльності, вибір форм, методів та засобів. На жаль, у діяльності суспільно-політичних студентських об'єднань вищих навчальних закладів України мало проводяться такі форми роботи як: організація ініціативних кампаній та акцій, проведення дебатів, форумів, семінарів, що дають змогу масового залучення молоді до вирішення проблем суспільства.

Дієвою формою залучення студентів до суспільної діяльності на дозвіллі та вирішення таких соціальних проблем, як безробіття, торгівля дітьми, проблема безпритульних, наркоманія, ВІЛ/СНІД та пропаганда здорового способу життя можуть стати студентські акції та кампанії, котрі підкреслюють особливості інтересів та потреб суб'єктів цих заходів, визнають загальнолюдську цінність та передбачають обговорення цих проблем і вимагають пошуку їх рішення.

Таким прикладом є всеукраїнська акція щодо впровадження нових моделей здорового способу життя для молоді «Лідер змінює оточення». Метою заходу було формування у молоді потреби до здорового способу життя та залучення лідерів до роботи у своїх середовищах по формуванню традицій здорового способу життя шляхом розповсюдження інформації щодо: пропаганди здорового способу життя, правил безпечної поведінки молоді; профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі як засіб подолання та упередження ВІЛ/СНІД; інформування молоді про проблему ВІЛ-інфекції, туберкульозу, наркоманії; організації змістовного дозвілля.

Особливістю соціокультурних проектів є те, що у якості ініціаторів проекту і реалізації проектних технологій є не тільки фахівці та професіонали даної сфери, але й можуть виступати діти, молодь, представники різних соціальних груп. Соціокультурні проекти виконують як функцію організації ініціативи та творчості студентства, так і соціально-педагогічну, котра передбачає участь у процесі управління суспільством та саморозвитком, формування світогляду та усвідомлення своїх прав та обов'язків. На думку дослідниці І. Петрової, проектування може бути використане для підвищення творчої активності, виявлення обдарованих особистостей і сприяння їх самореалізації. Проектна реалізація дозволить інтегрувати та раціонально реалізувати функції наявної інфраструктури шкіл, освітніх закладів, клубних установ, діючі кіномережі, спортивні організації [6].

У нашій країні, на відміну від країн західної Європи, не налагоджена на належному рівні співпраця та партнерські відносини між вищими навчальними закладами та місцевими органами влади, громадськими організаціями, приватними установами й іншими соціальними інститутами. На сучасному етапі взаємодія органів місцевого та студентського самоврядування має безсистемний характер. Представники влади іноді навіть подавляють студентські суспільно-політичні та суспільно-громадські ініціативи, що призводить до відчуження студентства від активної участі у різноманітних формах студентської діяльності. Студентів не достатньо залучають до діяльності у таких сферах, як соціальна допомога, екологічна та інформаційно-просвітницька діяльність, організація культурних, спортивних та інших масових заходів, не використовують їх творчий потенціал. Хоча й є певні здобутки у сфері соціального партнерства, яскравим прикладом цього може бути Харківський міський центр дозвілля молоді, котрий співпрацює з усіма студентськими органами самоврядування університетів міста, залучаючи студентів до проведення різноманітних заходів та активної суспільної діяльності [7].

Але, на жаль, у сучасних умовах в Україні мають місце проблеми з фінансуванням освіти, тому студентські об'єднання та товариства майже не отримують фінансових коштів, що перешкоджає проведенню таких суспільно-активних заходів. Демократизація управління освітою передбачає забезпечення фінансової незалежності діяльності цих органів шляхом

прийняття певних законопроектів та нормативно-правових актів, чи то буде фінансування на основі членських внесків, чи виділення коштів з університетського бюджету, що надасть можливість ефективної роботи органів студентського самоврядування та забезпечить залучення студентів до різноманітних видів діяльності, що сприятимуть їх професійному і соціальному розвитку. Можливо нам варто звернутися до зарубіжного досвіду вирішення фінансових проблем: фандрайзінгу, спонсорингу, самофінансування, видавничої та комерційної діяльності, виділення грантів, перейняти цей досвід та переосмислюючи, знайти нові шляхи та підходи у вирішення фінансових проблем дозвілєвої діяльності студентів.

Таким чином, для ефективної реалізації дозвілєвої діяльності студентів необхідно застосовувати, такі технології як: управлінські, культуротворчі, освітні, педагогічні, дослідницькі, проектні, рекреаційні, інформаційно-просвітницькі, технології соціального захисту та технології соціального партнерства. Технології є тим феноменом, який зосереджує в собі можливість вирішення триєдиного завдання: допомогти оволодіти теоретико-методологічними, методичними, психолого-педагогічними й операційними основами соціокультурного процесу.

Використання різноманітних технологій в організації

дозвілля студентства має бути направлене на:

- створення сприятливого психологічного клімату;
- врахування соціально-демографічних особливостей студентської групи;
- використання різноманітних за змістом, направленістю, емоційним забарвленням форм та методів дозвілєвої діяльності;
- оптимальне співвідношення індивідуальних та групових форм дозвілєвої діяльності;
- введення різноманітних ситуацій, котрій стимулюють ініціативу, активність студентства, спонукають до самоорганізації;
- мотивація та стимуляція активності студентства на дозвіллі, заохочуючи різними ініціативами;
- співвідношення освіти та розваг на дозвіллі.

На основі здійснено аналізу, можна констатувати той факт, що організація дозвілєвої діяльності студентів має базуватися на педагогічній моделі з використанням технологій організації дозвілєвої діяльності як її складової, а також програм, які спрямовані на розвиток здорового способу життя, активізації суспільної активності, творчої діяльності студентства, що ґрунтується на використанні різноманітних форм та методів дозвілєвої діяльності та залученні усіх людських ресурсів та матеріальних засобів.

Література та джерела

1. Азарова Р.Н. Социально-педагогическая модель организации досуга учащейся молодежи: Дис. ...доктора пед. наук: 13.00.05; – Затв. 12.07.2006. – М., 2005. – 359с. – Библиогр.: С.299-343
2. Жарков А.Д. Технология культурно-досуговой деятельности. Учебно-методическое пособие / А.Д.Жарков. – 2-е изд., перераб. и доп. М.: Профиздат, 2002. – 288с
3. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. Социально-культурная деятельность: Учебник. – М: МГУКИ, 2004. – 539с
4. Суртаев В.Я. Социально-педагогические особенности молодежного досуга: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону, 1997. – 200с
5. Цимбалюк Н.М. Проблема дозвілля в умовах нової соціокультурної реальності в Україні / Н. М. Цимбалюк // Соціологія культури : навч. посіб. // за ред. О.М.Семашка, В.М.Пічі. – К., Львів: Каравела: Новий Світ–2000, 2002.
6. Тенденції розвитку соціально-культурної сфери на сучасному етапі. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.culturalstudies.in.ua/2008_petrova_8.php. – Загол. з екрану.
7. Харківський міський центр дозвілля молоді [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://centrmolodi.kharkov.com/> – Загол. з екрану.

Стаття посвячена проблемі використання нових технологій в процесі організації вільного часу студентів вишів України. Управлінські, культурні, освітні, педагогічні, дослідницькі, інформаційно-просвітницькі, технології соціального захисту та технології соціального партнерства були проаналізовані.

The article is devoted to the problem of introducing new technologies in the process of students' leisure activities of the higher educational institutions of Ukraine. The management, cultural, educational, teaching, research, recreational, informational technologies and technologies of social protection and partnership have been analysed.

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ МОДЕЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ СИТУАЦІЙ

Сідун М.,

м.Мукачеве

Постановка проблеми. Протягом останніх років прослідковується характерна тенденція до посилення інноваційності, особливо у сфері підготовки нової генерації вчителів іноземної мови. Настав час відмовитися від функціональної освіти, яка цілком перетворює життя людини лише на підготовку до майбутніх соціальних функцій, адже традиційні зміст, форми та методи теоретико-методичної підготовки вчителя іноземної мови початкової школи не відповідають вимогам сьогодення, не сприяють формуванню вчителя як активної особистості, здатної творити. Сучасний учитель іноземної мови початкової школи зорієнтований на суворо регламентовану репродуктивну діяльність. Це зумовлено практикою підготовки, яка здійснюється у вищих навчальних закладах, де студенти засвоюють переважно розрізнені компоненти професійної діяльності, а не її цілісну структуру.

Водночас провідною, інтегральною якістю вчителя іноземної мови початкової школи, як і інших педагогів, є його здатність професійно, педагогічно мислити. Саме це формує педагогічну спостережливість, вміння планувати й аналізувати педагогічний процес.

Формування педагога творчого, ініціативного, самокритичного може бути здійснено лише тоді, коли майбутній учитель іноземної мови початкової школи уже в роки навчання у педагогічному ВНЗ буде поставлений в умови, наближені до його практичної діяльності за допомогою активних методів навчання, що готують його до співпраці з учнями. Як свідчать дослідження О.С.Березюк, Л.В.Кондрашової, та ін. одним

із таких ефективних методів є моделювання навчальних ситуацій [7; 10]

Аналіз останніх досліджень. Для обґрунтування теоретичних основ моделювання навчальних ситуацій студентами важливе значення мають дослідження Г.О. Балла, О.С. Березюк, С.С. Вітвицької, О.А. Дубасенюк, Л.В.Красюк, М.І. Пентиліук та ін

Серед сучасних досліджень, присвячених методу моделювання навчальних ситуацій як комплексного засобу, що може стимулювати молодь до самоаналізу, самооцінки та саморозвитку, слід виділити наукові розробки Б.М. Андрієвського, А.А. Вербицького, Л.М. Фрідмана та ін.

У працях О.А.Дубасенюк, І.Я.Лернера, М.І.Махмурова, О.М.Матюшкіна, М.М.Скаткіна, А.В.Фурмана та ін. розкрито вимоги до навчальних ситуацій, способи їх моделювання, суть поняття «проблемна ситуація», «навчальна ситуація».

Навчальна ситуація, на думку вчених М.І.Махмурова, Р.А.Низамова, стимулює мислення студентів, наближує навчальну діяльність до наукового пошуку, певною мірою знайомить з етапами, методами, засобами наукового пізнання і, безумовно, готує студентів до майбутньої професійної діяльності [12].

У деяких дослідженнях [6; 9] «навчальну ситуацію» пояснюють як детерміновану соціальними чинниками мету професійної діяльності вчителя, яка передбачає різнобічне розкриття і збагачення особистісного потенціалу кожного вихованця у процесі його життєдіяльності; або тлумачать як сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, що детермінують активність суб'єкта.

В цілому під навчальною ситуацією розуміється ситуація навчання, що визначається як сукупність обставин, що викликає необхідність звертання до навчальних засобів з метою впливу однієї людини на іншу у процесі навчальної діяльності [3].

Проведений аналіз джерел дає можливість констатувати, що на сьогодні потребує відповідного наукового обґрунтування процес формування професійних якостей у майбутніх учителів іноземної мови початкової школи засобами моделювання навчальних ситуацій, що зумовлюється відсутністю спеціальних педагогічних досліджень із визначеної проблеми.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Визначити й дослідити зміст технології моделювання навчальних ситуацій в процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи.

Основна частина. Ключовим у понятті моделювання виступає категорія «модель». Кількість різних трактувань поняття моделі налічує вже декілька десятків і продовжує збільшуватися. Найсуттєвішими та найвідомішими варіантами трактування цього поняття є:

- 1) модель як тип конструкції (наприклад, автомобіль певної моделі, модельне взуття або одяг) [5];
- 2) модель як еталон для копій, зразок для копіювання (наприклад, держстандарт будь-якої продукції) [4];
- 3) спеціальне уявлення будь-якого об'єкта, що реконструює його певні риси [14].

У пізнавальному процесі взагалі і в педагогічному дослідженні зокрема модель розглядається переважно у третьому значенні.

Аналіз наукової літератури дає нам можливість під моделюванням навчальних ситуацій розуміти процес утворення ситуацій-моделей, де реальні об'єкти замінені вигаданими, а взаємостосунки між учасниками ситуації штучно організовані, знаходяться під керівництвом педагога.

У сучасній педагогічній науці феномен «педагогічна технологія» розглядається як на концептуальному рівні (як галузь педагогічної науки, що вивчає і розробляє мету, зміст і методи навчання, даючи змогу проектувати освітні процеси) так і на теоретико-практичному (опис логіки функціонування процесу і реалізація проекту) [1].

В.Паламарчук, С.Рудаківська розуміють поняття технології навчально-виховного процесу як моделювання його змісту, форм і методів відповідно до поставленої мети [13].

М.В.Кларін указує, що технологія навчання – це певний порядок, логічність і послідовність викладу змісту навчання відповідно до поставленої мети, це певною мірою алгоритмізація досягнення поставленої мети та спільної діяльності вчителя й учнів у процесі навчання, узгодженість їхніх дій та взаємовідносин. Предметом технології навчання є конструювання систем шкільного навчання і професійної підготовки [8].

У науковій практиці створені різноманітні технологічні моделі професійної підготовки майбутніх учителів. На нашу думку, реалізація технологічного підходу до формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи включає:

- проектування цілей навчання студентів;
- засвоєння студентами загальних опорних знань (типологія гавчальних ситуацій, алгоритм моделювання, методичний інструментарій розв'язку тощо);
- поетапне виконання студентами практичних завдань, що вміщують різний рівень складності, забезпечують перехід від навчання до професійної педагогічної діяльності;
- контроль, оцінювання та корекція процесу засвоєння знань, умінь студентів та основних рівнів сформованості вмінь моделювати педагогічні ситуації

Успіх професійної підготовки студентів великою мірою залежить від того, наскільки вони практично відпрацюють різні ситуації, які найчастіше виникають у школі. Правильність такого підходу до навчання підтверджують і результати анкетування, у якому, зокрема, висловлювалися такі побажання: «Окрім лекційної інформації, хочемо побачити спроби її практичного використання» (48% із числа анкетованих); «Треба на конкретних прикладах навчатися методиці, запропонованої викладачами» (21%); «Бажано потренуватися перед педагогічною практикою в школі» (31%).

Ми вважаємо, що цінність модельованих навчальних ситуацій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів можна окреслити двома пунктами.

По-перше, навчальних ситуації, що виникають у процесі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, є проміжною ланкою, своєрідним «містком» між педагогічною теорією й безпосередньою практичною роботою в школі. Перенесення теоретичних знань у практику не є прямим, а здійснюється здебільшого через ряд перехідних ланок і етапів.

Знання з окремих психолого-педагогічних дисциплін

будуються відповідно до внутрішньої логіки тієї чи іншої наукової дисципліни. Ці знання є продуктом розв'язання науково-теоретичних проблем і мають досить узагальнений характер. А практична діяльність учителя початкових класів потребує перетворення цих знань: з одного боку вони мусять бути синтезовані та об'єднані навколо певної практичної проблеми, що має різнобічний і цілісний характер, а з іншого – перекладені на мову практичних дій, практичних ситуацій.

Моделювання навчальних ситуацій у процесі підготовки вчителя (аналіз цих ситуацій, проектування способів дії в цих ситуаціях, розігрування дій у запропонованих умовах) дає змогу заздалегідь, ще до безпосередньої практики в школі перетворювати й синтезувати знання, набуті під час вивчення окремих теоретичних дисциплін, і плідно використовувати їх для досягнення належних результатів у фаховій діяльності.

По-друге, використовувати у процесі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи навчальні ситуації призначені для навчання студентів цілеспрямованого формування в них окремих умінь і навичок.

Безпосередня практична робота, з якою має справу студент-практикант чи молодий учитель, характеризується, як і будь-яка реальна практика, великою кількістю факторів, що одночасно діють, і розмаїттям умов, які слід брати до уваги при виробленні рішень. Студент, котрий не володіє практичними вміннями, одразу ж зустрічається з усією складністю конкретних навчальних ситуацій. Він змушений приймати рішення, посилені тільки для досвідченого педагога.

Беручи до уваги мету та завдання розробленої технології формування формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, ми виділили такі етапи: підготовчий, практичний, творчий.

На підготовчому етапі особлива увага приділялася аналізу та оцінці педагогічної ситуації, тобто враховували аналітичний етап моделювання навчальних ситуацій. На цьому етапі студенти вчилися моделювати найпростіші навчальні ситуації. Поряд з поясненням теоретичного матеріалу ми подавали ряд педагогічних завдань, використовували прийоми, які дають змогу проконтролювати рівень засвоєння знань у процесі викладу лекцій. Тому в процесі викладання теоретичного матеріалу ми звертали увагу на ступінь включення студентів у розуміння матеріалу, що вивчається.

Під час підготовчого етапу моделювання навчальних ситуацій діяльність майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи спрямована на ознайомлення з різними варіантами моделювання найпростіших навчальних ситуацій.

Другий етап – практичний. На цьому етапі активно застосовувалися ділові, рольові ігри, дискусії, впроваджувався практикум з моделювання навчальних ситуацій.

Дискусія є важливим методом моделювання навчальних ситуацій. Вона значною мірою сприяє розвитку мислення, дає змогу визначити власну позицію, формує навички відстоювати свою думку, поглиблює знання з обговорюваної проблеми – і все це повністю відповідає завданням сучасної вищої школи.

Проводячи дискусії, ми дотримувалися певних умов:

- по-перше, дискусію потрібно детально спланувати;
- по-друге, необхідно чітко дотримуватися правил проведення дискусії та визначення часового регламенту;
- по-третє, слід чітко керувати процесом проведення дискусії.

Під час проведення дискусій у навчально-виховному процесі вищої школи у студентів формуються вміння оцінювати себе з позиції оточення, власної позиції. Формуються такі якості особистості, як доброзичливість, відповідальність, співчуття, уміння приймати рішення, що сприяє виробленню у майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи активної суспільної позиції, здатності до самовиховання і самооцінки, уміння узгоджувати свої дії з іншими, долати труднощі.

У нашій роботі широко застосовувалися також ділові педагогічні ігри, які є ефективним методом моделювання навчальних ситуацій. Дані ділові педагогічні ігри формують у майбутніх учителів комплекс фахових знань, умінь і навичок, необхідних учителю при вирішенні навчальних ситуацій. Вони створюють умови для обміну знаннями й досвідом, спонукають до активності в їх надбанні, розвивають інтерес до творчості.

Під час використання ділових ігор як компоненту технології підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи на нашу думку ставляться такі завдання:

- узагальнити набуті знання, досвід;
- пов'язати теорію з практикою;
- формувати вміння моделювати навчальні ситуації різних типів;
- поглибити інтерес, любов до педагогічної професії.

У процесі моделювання шкільної обстановки педагогічна ділова гра дає змогу відтворити відносини суб'єктів та

об'єктів навчання і виховання поза умовами їхньої реальної дійсності. «Гра – це діяльність, яка є вираженням визначеного ставлення особистості до навколишнього дійсності», тобто вона виступає не просто імітацією, а власне передає почуття, стосунки, оцінки явищ і подій гравців [2].

Ділові педагогічні ігри на навчальних заняттях є не просто «програвання визначених ролей», вони розкривають особистісне ставлення до розглянутої проблеми. Студент виступає в ролі творчого дослідника, що змушує його шукати шляхи і способи вирішення проблеми на основі наявних знань [11].

Ділові педагогічні ігри активно використовуються нами в системі підготовки студентів до навчально-виховної роботи з учнями з метою інтенсифікації навчального процесу в рамках вивчення курсів педагогіки, методики виховної роботи, основ педагогічної майстерності.

У результаті дослідно-експериментальної роботи ми побудували структурно-логічну схему ділової педагогічної гри, яка включає п'ять етапів:

Перший етап. Підготовка до гри.

Другий етап. Планування гри.

Третій етап. Деталізація гри.

Четвертий етап. Проведення гри.

П'ятий етап. Аналіз гри.

Тобто, ділова гра дає змогу студенту виявити себе не лише у виконанні ролі, а і в її аналізі.

Ділова педагогічна гра та її ситуації повинні відповідати рівню можливостей її учасників, інакше очікуваного результату досягти неможливо. Ігрова роль – це насамперед соціальна роль учителя. Сукупність ігрових правил орієнтує учасників гри на реалізацію поставлених завдань. Необхідно пам'ятати, що ділова гра не може повною мірою відтворити реальні життєві ситуації, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, вона трохи спрощує їх, але зберігає при цьому принципові моменти.

За допомогою ділових педагогічних ігор у майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи ґрунтовнішими стають знання, виробляються вміння, навички, розвиваються певні особистісні якості, які є критеріями формування професійної компетентності.

Для успішного проведення ділових ігор дуже важливо є розробка такої шкали оцінок, щоб були справедливі стимули заохочення творчого підходу, новизни у виконанні «ролі».

У процесі проведення педагогічних ділових ігор нами виділені як позитивні, так і негативні сторони. До негативних можна віднести, наприклад, те, що при недосконалому керівництві іноді ділова педагогічна гра перетворюється в гру заради гри чи, навпаки, зводиться лише до механічного виконання ролей відповідно до методики проведення заняття. Однак, позитивним залишається те, що порівняно з іншими методами ділова гра сприяє більшому наближенню до реальних умов. Вона надає неоціненну допомогу студентам у подоланні природної для молодого педагога невпевненості у спілкуванні з дітьми. У діловій грі зникає страх прийняти невріне рішення. А вже в цьому випадку можна переграти ситуацію з урахуванням зауважень і побажань товаришів та викладача [15].

Сучасна практика вищої школи засвідчує, що кількість годин, передбачених навчальним планом зі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи щодо практичних та лабораторних занять є недостатньою для ефективного використання методу моделювання навчальних ситуацій. Тому нами в систему підготовки майбутнього спеціаліста пропонується ввести практикум «Моделювання навчальних ситуацій» в обсязі 54-60 годин. Основною метою цього практикуму є моделювання різноманітних навчальних ситуацій, уроків, фрагментів уроків, позакласної виховної роботи майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи.

Даний практикум є системоутворюючим з проблеми моделювання й логічно поєднується з курсами «Вступ до спеціальності», «Загальні основи педагогіки», «Теорія виховання», «Дидактика», «Основи педагогічної майстерності».

Основна мета практикуму – оптимально допомогти майбутньому вчителю іноземної мови початкової школи ефективно, творчо моделювати навчальні ситуації.

Нами були визначено основні завдання практикуму – сформувати вміння та навички ефективно моделювати навчальні ситуації; сприяти розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя; творчому застосуванню обраних прийомів та методів у процесі моделювання ситуацій; сформувати основи професіоналізму майбутніх учителів; окреслити шляхи самовдосконалення та самовиховання студентів.

Вивчення практикуму передбачає формування у студентів таких знань:

- сутність навчальної ситуації;
- класифікація навчальних ситуацій;
- структура моделювання навчальних ситуацій;
- аналіз навчальної ситуації;
- творчі підходи до моделювання навчальних ситуацій;
- розв'язання навчальних ситуацій.

На основі цих знань у студентів формувалися такі вміння:

- створювати атмосферу співтворчості та безконфліктної взаємодії під час моделювання навчальних ситуацій;
- вести діалог з учнями в різних ситуаціях в умовах психологічного комфорту;
- установлювати контакт з учнями на основі рефлексивних та емпатійних дій;
- аналізувати навчальні ситуації.

Вважаємо, що активне включення кожного студента в діяльність із моделювання навчальних ситуацій, створення сприятливих умов для творчої свободи, втілення педагогічних знахідок студентів під час вирішення навчальних ситуацій – найважливіший фактор успішної реалізації мети й завдань практикуму, покликаною логічно завершити основну психолого-педагогічну підготовку майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи.

Вивчення практикуму складалося з двох основних етапів:

- 1) аудиторні заняття (лекції та практичні заняття);
- 2) позааудиторна робота (самостійна робота студентів з опрацюванням лекційних матеріалів, вивчення і поглиблення знань з теми за літературними джерелами, виконання творчих завдань за відповідною програмою самоосвіти майбутніх учителів; виконання індивідуальних завдань під час педагогічної практики в школі).

Практикум «Моделювання навчальних ситуацій» дає базове уявлення про теорію і технологію аналізу навчальних ситуацій, має досить велике практичне значення і є необхідним елементом у практиці фахової підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи.

Висновки. Як бачимо, рівень професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи буде залежати від умінь студента моделювати навчальні ситуації. Існує широка практика використання методу моделювання навчальних ситуацій у навчально-виховному процесі сучасної школи, проте проблема цілісної технології включення методу моделювання навчальних ситуацій у процес формування професійних якостей студента- майбутнього вчителя іноземної мови є недостатньо розробленою на сьогодні та потребує розробки.

Створення в навчально-виховному процесі вищої школи ситуацій, які моделюють майбутню професійну діяльність студентів, на нашу думку, зможе забезпечити формування системи професійних умінь у майбутніх учителів іноземної мови.

Література та джерела

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Беспалько В.П. – М.: Педагогика, 1989. – 192с
2. Використання ділових ігор у навчальному процесі вузу: [методичні вказівки] / упорядник С.В. Далаварчук. – Чернівці: ЧДУ, 1984. – 20 с
3. Вохмина Л.Л. К определению речевой ситуации в методике обучения иностранным языкам // Сб. науч. тр. МГПИИЯ им.М.Тореза. Вып.149.
4. Габдреев Р.В. Моделирование в познавательной деятельности студентов. – Казань: Издательство Казанского университета, 1983. – 111с
5. Джордж Ф. Модели в кибернетике // Моделирование в биологии. – М., 1963. – С.34-37
6. Дубасенюк О.А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: Дис...д-ра пед.наук. – К., 1996. – 527с
7. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302с
8. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе / Кларин М.В. – М.: Знание, 1989. – С.10
9. Ковальчук В.А. Технологія розв'язання соціально-педагогічних задач: методичні рекомендації. – Житомир: ЖДУ, 2002. – 20с
10. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. – К.: Вища школа, – 1987. – 55с

В данной статье автор определила и исследовала роль технологий моделирования педагогических ситуаций в процессе формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка начальной школы. Также обратила внимание на важность моделирование учебных ситуаций как комплексного средства, который может стимулировать студентов к самоанализу, самооценке, саморазвитию, при этом надо учитывать роль эмоциональных переживаний, общения, аргументации в процессе моделирования педагогических ситуаций.

The author of the article has determined and investigated the role of technology of pedagogical situations modeling in the process

of formation of professional communication of a future foreign language teacher for the work in the primary school. The author has emphasized the importance of modeling of pedagogical situations as a complex mean that can stimulate young people to self-analysis, self-valuation in the process of future foreign language teacher's professional pedagogical training that further can successfully form the high level his/her professional communication.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АСТРОНОМІЇ

Сокол І.,
м.Херсон

Астрономія як ні яка інша наука поєднує в собі знання з навчальних дисциплін природничо-математичного циклу – математики, фізичної географії, фізики, хімії, біології – і вивчається у останньому класі старшої школи коли формування картини світу знаходиться на завершальному етапі.

Під час вивчення дисциплін природничо-математичного циклу важливу роль у підвищенні результативності пізнавальної діяльності учнів у різних видах навчання, розвитку інтересу до науки, логічного мислення відіграють експериментальні задачі. Інтерес учнів до розв'язання експериментальних задач зазвичай дуже великий. Конкретні установки зосереджують їх увагу на поставленому питанні. Установка для розв'язання експериментальної задачі може бути самою звичайною, зовні малоефективною, але зацікавленість породжується не установкою, а можливістю використовувати свої знання для передбачення реального явища [3].

Досвід постановки експериментальних задач показує, що введення їх до навчального процесу позитивно впливає на відношення учнів до розв'язання текстових задач. В учнів зникає бажання формально підходити до розв'язання текстових задач коли замість аналізу змісту задачі учні шукають необхідну формулу, до якої можливо підставити чисельні дані та отримати відповідь. Такі особливості експериментальних задач виховують в учнів бажання активно пізнавати навколишній світ і спираючись на власні сили, добувати нові знання [6]. Але рекомендований Міністерством освіти і науки України підручник з астрономії [4] та книга для вчителя [1] не пропонують жодної експериментальної задачі.

Мета статті – розкрити можливість використання експериментальних задач під час вивчення астрономії у старших класах загальноосвітньої школи.

До завдань дослідження увійшли:

- виявлення особливостей застосування експериментальних задач при вивченні астрономії у старших класах;
- підбір експериментальних задач з астрономії;
- апробація використання підібраних експериментальних задач під час вивчення астрономії на першому курсі Морського коледжу ВНЗ «Херсонський державний морський інститут».

Експериментальні задачі уявляють собою особливий вид задач, дані для розв'язання яких отримують експериментально, безпосередньо на очах в учнів або учні їх вимірюють під час проведення експерименту самостійно.

Особливістю експериментальних задач з астрономії є те, що в своїй більшості вони якісні. До якісних належать такі експериментальні задачі, які ставляться з використанням певних приладів чи установок і не потребують для свого розв'язування кількісних даних і математичних розрахунків. У таких задачах учень повинен або передбачити явище, що спостерігається, або показати певне явище та пояснити його. Такі експериментальні задачі можна використовувати не тільки під час перевірки знань учнів, але й під час засвоєння нового матеріалу.

Способи завдання якісних експериментальних задач можуть бути різноманітними. Наприклад, учням демонструють установку і запитують, що відбудеться, або що можна побачити, якщо виконати ті чи інші дії. У цьому разі задача зводиться до передбачення того чи іншого явища. В інших випадках може демонструватися явище, а учні повинні пояснити його природу, умови виникнення тощо [6].

Наведемо приклади якісних експериментальних задач.

Задача 1. Під час вивчення природи планет і малих тіл Сонячної системи в темі «Сонячна система» можна показати учням яким чином виникли кратери на Місяці.

Для виконання демонстраційного експерименту потрібне наступне обладнання:

- газета (25 аркушів);
- 2 аркуші копіювального паперу;
- 2 аркуші білого паперу;
- 1 кулька (гумова).

Порядок виконання:

- покласти газетні аркуші на підлогу;
- на газетні аркуші покласти аркуш білого паперу;
- на аркуш білого паперу покласти копіювальний папір;
- декілька разів кинути кульку по копіювальному паперу;
- покласти другий аркуш білого паперу на підлогу;
- покласти на нього копіювальний папір;
- декілька разів кинути кульку по копіювальному паперу;
- проаналізувати отриманий результат.

На аркушах білого паперу можна побачити наступну картину: відпечатків на папері який лежав на газеті більше ніж на папері який лежав на твердій підлозі [2].

Потрібно спитати у учнів, чому так відбувається?

Коли кулька падає на папір, на нього потрапляє фарба з копіювального паперу. Під час удару лише частина поверхні кульки стикається з папером. На більш м'якій поверхні площа дотику кульки з білим папером більша. Утворені структури отримали назву кратерів. Їх можна побачити на Місяці. Вони виникли внаслідок зіткнення метеоритів з курною поверхнею Місяця. Експедиції «Аполлон» виявили, що Місяць укритий шаром пилу товщиною від 1 до 20 м. На поверхні планет земної групи Сонячної системи також є сліди зіткнень з метеоритами, але вони не настільки чіткі у зв'язку з тим що поверхні планет тверді, більш того наслідки зіткнень планет з космічними тілами руйнують процеси вивітрювання.

Задача 2. Одним із фрагментів теми «Будова й еволюція Всесвіту» є розширення Всесвіту. Вдалою демонстраційною експериментальною задачею, щодо розуміння явища розширення Всесвіту, є наступна [2].

Для виконання необхідно мати:

- повітряну кульку;
 - чорний маркер.
- Порядок виконання:
- надуть кульку до розмірів яблука;
 - за допомогою маркера випадково нанести на кульку 20 крапок;
 - слідкувати за крапками під час надування кульки.

Крапки відділяються одна від одної. Одні віддаляються на більші відстані, інші – на менші, але жодна з цятток не зближається до інших. Чому?

Астрономи вважають, що галактики віддаляються одна від одної, подібно руху крапок на поверхні кульки. Не всі галактики віддаляються від нас із однаковою швидкістю. У 1929 році Едвін Габбл відкрив, що чим далі розташована галактика, тим швидше вона від нас віддаляється. Оскільки не спостерігаються галактики, які збігаються, можна зробити висновок, що Всесвіт розширюється.

Запропонований демонстраційний експеримент вдало показує розширення Всесвіту. Цей демонстраційний експеримент можна запропонувати учням виконати вдома біля дзеркала та знайти відповідь у підручнику.

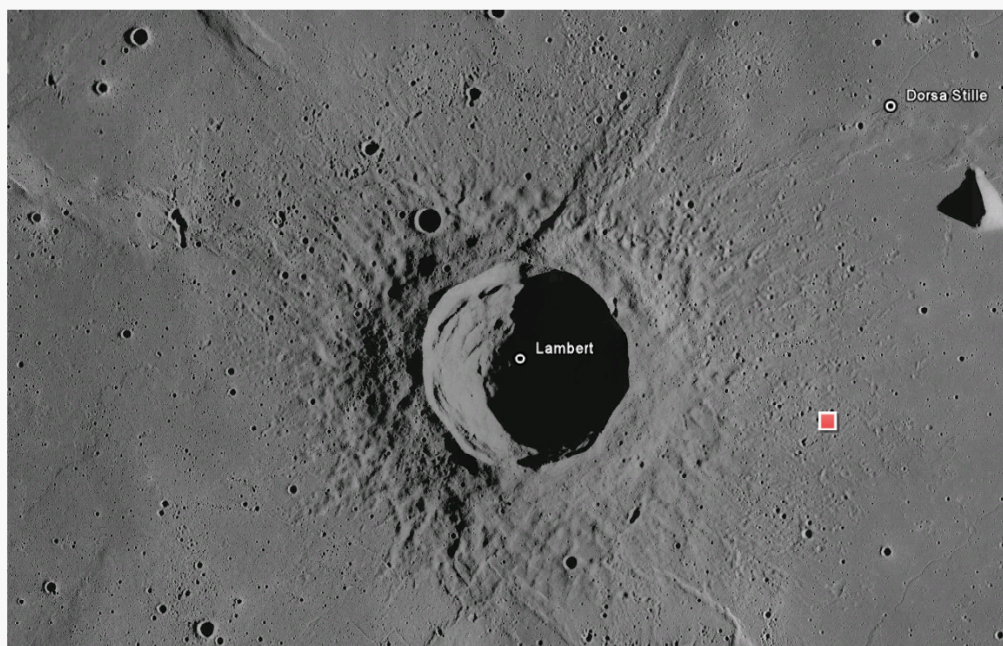
Кількісними експериментальними задачами вважають такі, розв'язування яких здійснюється за допомогою математичної обробки даних, знайдених експериментально у процесі розв'язування, тобто уже після того, як задачу було поставлено [6]. Кількісні експериментальні задачі з астрономії можуть відрізнятися від традиційних текстових, так як експеримент не завжди можливо зробити у шкільних умовах.

Наведемо приклади кількісних експериментальних задач.

Запропоновану нижче задачу можна розглянути під час вивчення теми «Методи та засоби астрономічних досліджень». За допомогою цієї задачі пропонуємо дати учням уявлення про визначення розмірів будь-яких об'єктів, що перебувають на інших небесних тілах.

Задача 1. Визначити розмір будь-якого кратеру з фотографії ділянки місячної поверхні (мал. 1), якщо діаметр кратеру Ламберт з сходу на захід дорівнює 29,5 км.

Прилади та матеріали: фотографія (мал. 1), лінійка.



Мал. 1. Фотографія ділянки Місяця

Розв'язок.

По-перше необхідно визначити масштаб знімку, для чого потрібно за допомогою лінійки виміряти розмір кратеру Ламберт у міліметрах. Розділимо дійсний розмір кратеру в кілометрах на отримане значення з фотографії в міліметрах і отримаємо масштаб знімку – скільки кілометрів поверхні Місяця у одному міліметрі фотографії.

Далі за допомогою лінійки вимірюємо будь-який кратер на знімку та за допомогою масштабу отримуємо дійсний розмір обраного кратеру.

Наступну задачу можна запропонувати учням під час вивчення сонячної активності у темі «Сонце – найближча зоря»

Задача 2. За допомогою шкільного телескопу визначте розмір темних плям на Сонці.

Прилади та матеріали: телескоп, екран, лінійка.

Розв'язок.

За допомогою телескопа добиваємося чіткого зображення Сонця на екрані. Лінійкою визначаємо діаметр зображення Сонця на екрані. Дійсний розмір Сонця відомий і його можна взяти з підручника [4, с.85]. Визначаємо масштаб. Далі обчислюємо розмір зображення плями на екрані та за допомогою масштабу отримуємо дійсний розмір обраної темної плями.

Під час виконання цієї задачі учням можна поставити ще одне запитання: Висока чи низька спостерігається сонячна активність? Якщо темних плям багато то сонячна активність

висока.

Апробація результативності застосування експериментальних задач під час вивчення астрономії передбачала порівняння ефективності пізнавальної діяльності студентів першого курсу Морського коледжу ВНЗ «Херсонський державний морський інститут» у контрольних і експериментальних групах. У контрольних групах засвоєння матеріалу здійснювалось без використання експериментальних задач. У експериментальних групах до кожного уроку буда підібрана хоча б одна експериментальна задача, яка виконувалася або безпосередньо під час заняття, або під час виконання домашнього завдання.

Порівняння результативності засвоєння цієї теми здійснювалось за показниками:

- активність учнів в процесі розв'язування задач, як експериментальних так і текстових;
- усвідомлення змісту астрономічних і фізичних знань, застосованих під час розв'язування задач.

Про значення першого показника ми судили за результатами спостережень за поведінкою учнів під час виконання запропонованих завдань; про усвідомлення матеріалу свідчили результати оцінювання запропонованих контрольних питань.

За обома показниками засвоєння навчального матеріалу студентами експериментальних груп виявилось вищим ніж у контрольних групах, що свідчить про переваги застосування експериментальних задач під час вивчення астрономії.

Література та джерела

1. Астрономія. 11 клас: книга для вчителя. /Александров Ю.В., Грецький А.М., Пришляк М.П. – Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2005. – 256с
2. Ванклев Дженис. Эксперименты по астрономии / Дженис Ванклев; пер. с англ. М.Я.Рутковская. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 236с
3. О преподавании физики в средней школе / под редакцией Л.И.Резникова. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – 124с
4. Пришляк М.П. Астрономія: Підручник для 11 класу загальноосвітніх навчальних закладів. – Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2005. – 144с
5. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика. Астрономія. 7-12 класи. – Київ: Перун, 2006. – 80с
6. Розв'язування задач з фізики: Практикум /під загальною редакцією Є.В.Коршака. – К.: Вища шк., 1986. – 312с
7. С.С.Мошков. Экспериментальные задачи по физике в средней школе: пособие для учителей. – Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1955. – 204с
8. Сироватко О. Психологічне забезпечення профільної освіти // Газета «Психолог». – 2006. – №40. – С.3-11

В статье рассмотрены особенности применения экспериментальных задач в процессе изучения астрономии. Приведены примеры решения качественных и количественных экспериментальных задач. Произведен анализ эффективности использования экспериментальных задач за показателями активность учеников и осмысленность содержания знаний.

The author of the article has considered the peculiarities of making use of experiment tasks in the process of astronomy studying. The examples of solving qualitative and quantitative experimental tasks have been provided. The analysis of effectiveness of making use of experimental tasks on the indicators of activity of participants and grasping of the task content has been conducted.

ДІАГНОСТИКА ВІДХИЛЕНЬ У ПОВЕДІНЦІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сорока О.,
м. Тернопіль

Зміни, що відбуваються сьогодні в Україні в різних сферах життя, екологічне і економічне неблагополуччя, соціальна нестабільність, посилення впливу псевдокультури, несприятливі сімейно-побутові відносини, надмірна зайнятість батьків призводять до деформації інститутів соціалізації дітей старшого дошкільного віку. В цих умовах виникають серйозні передумови для зародження у дітей відхилень у поведінці, причинами виникнення яких, є різноманітні чинники: від психобіологічних до соціальних. Форми прояву відхилень у поведінці у дітей також різноманітні: від незначної провини до суспільно небезпечних діянь (М.А.Ковальчук, Ф.Р.Мавлеткулова, І.В.Мимріна, М.І.Рожков).

Актуальність дослідження даної проблеми полягає в тому, що з кожним роком відмічається зростання дитячої злочинності, тенденція до збільшення бездоглядності і безпритульності, ранньої алкоголізації, табакокуріння, токсикоманії і наркоманії серед дітей і підлітків. Особливу тривогу викликає зниження «вікових меж» дитячої злочинності у бік омолоджування. Так, за даними Міністерства освіти України, за період з 1998 р. по 2008 р. вік «першої спроби» наркотичних речовин знизився на 6 років (з 17,6 до 11,3 років). У 2008 р. на обліку в підрозділах у справах неповнолітніх органів внутрішніх справ з попередження правопорушень неповнолітніх перебувало 21,9% дітей у віці до 13 років.

Аналіз наведених статистичних даних дає підстави розглядати відхилення у поведінці у дітей як важливу проблему, для вирішення якої нарізла гостра необхідність активних педагогічних дій в організації профілактики відхилень у поведінці, починаючи з дошкільного віку. Оскільки безпосередньо в дошкільному віці починається процес формування і розвитку особистості дитини, а відхилення у поведінці ще не є стійкими, характеризуються варіативністю і, в значній мірі, зворотністю (А.Л.Венгер), саме в дошкільному віці закладаються передумови можливих поведінкових відхилень (А.С.Белкін), і саме цей період є сензитивним для педагогічних дій, отже, в цей період життя дитини найбільш ефективні профілактичні заходи.

Дослідження філософських, кримінологічних, соціологічних, психологічних і педагогічних механізмів виникнення відхилень у поведінці, їх діагностики, а також форми і методи профілактики представлені в працях Л.М.Архангельського, С.А.Белічєвої, А.С.Белкіна, Л.М.Зюбіна, Ю.А.Клейберга, В.Н.Кудрявцева та ін.

З метою перевірки ефективності системи профілактики відхилень у поведінці у дітей старшого дошкільного віку нами була організована дослідно-експериментальна робота, мета якої полягала у діагностиці відхилень у поведінці у дітей старшого дошкільного віку, вивчення причин її виникнення і функціонування.

Дослідно-експериментальне дослідження проводилося у підготовчій групі дитячого садка на базі школи-комплексу № 35 м.Тернопіль. Всього констатуючим експериментом було охоплено 23 дітей у віці від 5,2 до 7 років, а також їхні батьки і педагоги.

Даний етап дослідження проводився за експериментальною комплексною системою діагностичних методик. Вона включала метод МЕДСЗ (методика експрес-діагностики стану занедбаності Р.В.Овчарової), соціометричну методику, адаптовану для дітей старшого дошкільного віку; спостереження за взаєминами і поведінкою дітей (методика А.А.Романова), бесіди з педагогами, фахівцями, дітьми.

Розглянемо детальніше методики діагностики.

Методика експрес-діагностики стану занедбаності Р.В.Овчарової [4] складалася з 5 шкал. Шкала I – СС направлена на вивчення рівня самосвідомості дитини; шкала II – РС визначає рівень сформованості властивостей суб'єкта спілкування; шкала III – СД показує рівень розвитку властивостей суб'єкта діяльності; шкала IV – ЗТ (загальний рівень тривожності) включає 22 питання, 10 з яких характеризують сімейну тривожність дитини (СТ), а інші 12 – характеристику тривожності дитини в дошкільній установі (ТУ); шкала V – ВМ також містить два аспекти: ВМС – виховний мікросоціум сім'ї (15 думок) і ВМУ – виховний мікросоціум установи (10 думок). Додатково введена шкала ДД (достойнства дитини), яка в опитувальнику не зашифрована. Ця шкала містить 4 запитання про дитину, які стосуються її позитивних якостей, і виявляє, чи знають батьки, педагоги, що вона любить, уміє, чого хоче.

Експрес-діагностика стану соціально-педагогічної занедбаності проводилася методом незалежних характеристик: педагогом-вихователем, батьками і психологом. Питання-думки для батьків і педагогів були представлені в

закритій формі.

Передумови відхилень у поведінці у дітей діагностуються за наявності збігів по I, IV, V і одній зі шкал (II, III), що залишилися, або за всіма шкалами. Число збігів на стадії ситуативного ризику виникнення відхилень у поведінці складає 10-25%, на стадії можливого ризику – 25-30% і більше.

З метою вивчення і оцінки міжособових відносин у групі дітей застосовувалася соціометрична методика. Кожній дитині пред'являли в довільному порядку фотографії дітей з групи і потім запитували їхні імена. Після цього фотографії розкладали перед дитиною і пропонували вибрати фотографії трьох чоловік, які їй «найбільше подобаються», а потім – фотографії трьох чоловік, які їй «найбільше не подобаються».

Спостереження за поведінкою, діяльністю і взаєминами дітей проводилося в спеціально вибраних ситуаціях, мета яких полягала у виявленні особливостей прояву позитивних і негативних факторів у процесі взаємин дитини з однолітками і педагогами під час здійснення як ігрових, навчальних, так і інших видів діяльності. За допомогою схеми спостережень [6] (методика А.А.Романова) виявлялися такі відхилення у поведінці і взаєминах дітей як, агресивність (фізична, вербальна, мімічна, прихована, у вигляді погрози, як реакція на обмеження, аутоагресія); запальність (у фізичних діях, у мові); негативізм (у фізичних діях, як реакція відмови, в мові); демонстративність (у рухах, як орієнтація на власний стан і поведінку); конфліктність (чутливість до провокації, як егоцентризм і недостатність орієнтації на стан, як важкість переключення); «дурачливість» (як реакція на зауваження, у фізичних діях і міміці, як порушення соціальних норм і обмежень); страхи; тривога; егоцентричність; уникнення розумових зусиль; дефіцит уваги; рухова активність; мовна активність, не розуміння словесних інструкцій; низька працездатність.

Бесіда з дітьми на предмет виявлення особливостей розуміння ними змісту низки загальнолюдських цінностей складалася з питань двох серій. У вільній формі дітям пропонувалося пояснити, як вони розуміють, що означає «життя», «здоров'я», «добро», «щастя», «природа», «краса», «людина», «пізнання», «спілкування», «сім'я» (питання першої серії). Далі дітям пропонувалося відповісти на низку запитань: «Кого ми називаємо добрим?», «Кого ми називаємо чесним?», «Кого ми називаємо ввічливим?», «Кого ми називаємо тактовним?», «Кого ми називаємо справедливим?» (питання другої серії). У випадках ускладнень при відповідях на вищеперелічені запитання, було заготовлено серію допоміжних запитань: «Розкажи що-небудь про життя тварини», «Скажи, як ти розумієш «здорова людина» (хлопчик, дівчинка)?», «Розкажи що-небудь про своє здоров'я або здоров'я близьких», «Розкажи що-небудь про добро людину (хлопчика, дівчинку)?», «Скажи, як ти розумієш «щаслива людина» (хлопчик, дівчинка)?», «Розкажи що-небудь про щасливих людей (хлопчика, дівчинку)?», «Розкажи що-небудь про природу», «Кого ми називаємо красивими?», «Розкажи, як ти думаєш, чим людина відрізняється від тварини?», «Поясни, що означає вираз «спілкуватися одне з одним»?», «Розкажи що-небудь про свою сім'ю».

Матеріали констатуючого експерименту, результати кількісного та якісного аналізу дозволили виявити стадії ризику виникнення і функціонування, а також особливості прояву відхилень у поведінці у дітей старшого дошкільного віку.

Так, за допомогою методу МЕДСЗ (методика експрес-діагностики стану занедбаності Р.В. Овчарової) ми виявили, що загальний показник порушень формування самосвідомості дітей складає 4,3% (ситуативний ризик – СР) і 8,6% (можливий ризик – МР) від загального числа опитуваних. Показник порушень сформованості властивостей суб'єкта спілкування складає 26% (СР). Порушення властивостей суб'єкта діяльності, що виступає порушеннями комплексу ігрових здібностей, ігрової діяльності, ігрової рефлексії виявляються у 13%, (СР) дітей. Загальний рівень сімейної тривожності дітей складає 13 %, (СР) і рівень тривожності дітей в дошкільній установі, що виявляється в соціальній дезадаптації – 30,4% (СР). Неблагополучна сімейна атмосфера, неефективно вибраний стиль виховання характеризує виховний мікросоціум сім'ї, де виявляється занедбаність дітей –17,3%, (СР) і 26% (МР). Несприятлива соціально-педагогічна ситуація розвитку складається і в дошкільній установі – 21,7% (СР). Стадія можливого ризику представлена не була.

Порівняльні показники стадій ризику виникнення і функціонування відхилень у поведінці у дітей представлені в таблиці 1.

Таблиця 1. Порівняльні показники стадій ризику виникнення і функціонування відхилень у поведінці у дітей підготовчої групи школи-комплексу

Показники відхилень	Ситуативний ризик (CP) Абс./ %	Можливий ризик (MP) Абс./ %
Відхилення у формуванні самосвідомості	1/ 4,3%	2/ 8,6%
Порушення сформованості властивостей суб'єкта спілкування	6/ 26%	8/ 34,7%
Порушення властивостей суб'єкта діяльності	3/ 13%	6/ 26%
Сімейна тривожність	3/ 13,1%	—
Тривожність у дошкільній установі	7/ 30,4%	—
Неблагополучна сімейна атмосфера	4/ 17,3%	6/ 26%
Несприятлива соціально-педагогічна ситуація розвитку в дошкільній установі	5/ 21,7%	—

На основі соціометричної методики нам вдалося виділити статусні категорії обстежуваних дітей: соціометричні «зірки» – 13,1%; «яким надається перевага в спілкуванні і взаємодії» – 21,7%; «які приймаються в групі» – 52,2%; «відкинуті» – 8,7%; «ізолювані» – 4,3%. За допомогою даної методики ми отримали уявлення про те, наскільки сприятливий статус кожної дитини в підготовчій групі, наскільки дитина ба-

жана в системі міжособових взаємин, чи відчувають діти до неї симпатію чи ні. Метод соціометрії також доповнювався бесідами з батьками і педагогами, в ході яких були виявлені суб'єктивні думки про статус дитини в сім'ї, особливості її спілкування з дітьми і дорослими. Порівняльні показники статусних, категорій дітей представлені в таблиці 2.

Таблиця 2. Порівняльні показники статусних категорій дітей

Статусні категорії	Абс./ %
Зірки	3/ 13,1%
«Яким надається перевага»	5/ 21,7%
«Які приймаються»	12/ 52,2%
«Відкинуті»	2/ 8,7%
«Ізолювані»	1/ 4,3%

За допомогою спостереження за поведінкою, діяльністю і взаєминами дітей (методика А.А.Романова), ми виявили, що досить часто у дітей виявлялася непряма вербальна агресія, що виражалася у вигляді скарг на однолітків «А Сашко воду на підлогу розлив, а Вітя мені язика показує» і пряма вербальна агресія, що виявляється у вживанні нецензурних слів і виразів, образ однолітків (наприклад, «козел», «дурень», «виродок»). Також зустрічалися випадки і фізичної агресії, прямої, коли діти з яскраво вираженою злістю б'ють один одного, кусають, і, непрямою, коли псують іграшки, рвуть книги, зошити. В цілому нами було виявлено, що у досить великої кількості дітей 34,7% виявляються агресивні реакції:

фізичні, вербальні, мімічні, приховані, у вигляді погроз, як реакції на обмеження. Негативізм виражається у фізичних діях і як реакція відмови у 13% дітей. Демонстративність як орієнтація на власний стан і поведінку, прагнення звернути на себе увагу за рахунок зривання організації занять виявляється у 8,6% дітей. Провокація конфліктів, не врахування бажань і інтересів однолітків у ході виконання якої-небудь спільної діяльності виявляється у 13% дітей. Порушення соціальних норм і обмежень спостерігається у 4,3% дітей. Уникнення розумових зусиль і знижена працездатність властива 4,3% дітей. Порівняльні показники проявів відхилень у поведінці і діяльності у дітей представлені в таблиці 3.

Таблиця 3. Порівняльні показники проявів відхилень у поведінці та діяльності дітей

Прояви відхилень	Абс./ %
Агресивні реакції	8/ 34,7%
Негативізм	3/ 13%
Демонстративність	2/ 8,6%
Конфліктність	3/ 13%
Порушення соціальних норм і обмежень	1/ 4,3%
Уникнення розумових зусиль, знижена працездатність	1/ 4,3%

Результати аналізу даних бесіди з дітьми на предмет виявлення особливостей розуміння ними змісту низки загальнолюдських цінностей показують, що у дітей немає чітких уявлень про ці цінності, вони не вміють об'єктивно оцінювати поведінку і діяльність оточуючих. Так, пояснити що таке «життя» змогли 86,9 % дітей. Питання «Що таке здоров'я?» також не викликало у дітей особливих труднощів (пояснили практично всі діти). Найбільші труднощі виникли у дітей при обмірковуванні запитання «Що таке спілкування?». На нього змогли відповісти 8,6% дітей. На запитання «Що таке пізнання?» в цілому були отримані позитивні відповіді, такі як: «Це означає знати багато», «Це коли людина багато знає», «Це якщо ти знаєш багато», «Знання», «Коли хочеш багато знати» – 91,3%.

У другій серії бесіди особливі труднощі у дітей викликало запитання: «Кого ми називаємо тактовним?» Були отримані наступні відповіді: «Коли людина тактовна», «Люди, які їздять на таксі», «Тато, мама, бабуся, дідусь», «Це людина, яка не спізнюється ніколи», «Вітя», тобто, відповісти на дане запитання змогли 34,7% дітей.

Таким чином, за допомогою даної бесіди, ми отримали інформацію про те, що ціннісні уявлення дітей про навколишній світ досить фрагментарні, дітям складно описувати об'єкти, часто вони очікують підказки від дорослого, не вміють виділяти суттєві ознаки об'єктів, тобто узагальнювати.

Бесіди з вихователями і психологом, які працюють у дошкільній освітній установі №35 м.Тернополя показали, що практично у кожній групі є діти, поведінку яких не без підстав педагоги вважають «з відхиленнями від норми». Прояв відхилень виражається в агресивності, надмірній запальності, негативізмі, демонстративності, конфліктності, порушенні соціальних норм і обмежень. Так, кількість дітей із відхиленнями у поведінці, на думку педагогів, складає 34,7 %.

Після проведення серії діагностичних методик нами була виявлена категорія дітей групи ризику, їх кількість складає 34,7% (8 чол.) дітей від загального числа респондентів.

Таким чином, при вирішенні складних завдань профілактичної роботи з дітьми, необхідно не тільки

своєчасно виявляти і фіксувати можливі чинники ризику і прояву відхилень у поведінці, але і визначати ступінь якості зафіксованих змін на кожному етапі дослідження, тобто виявити стадії досліджуваних проявів. В цілому діагностика та інтерпретація отриманих даних дали можливість визначити стадії прояву відхилень у поведінці у дітей старшого дошкільного віку.

На підставі результатів констатуючого експерименту було виділено три основні стадії в аспекті прояву і функціонування відхилень у поведінці у дітей старшого дошкільного віку.

В основі стадії можливого ризику вірогідний регулярний прояв відхилень у поведінці дітей, їх соціальному і етичному розвитку. У відносинах з оточуючими вони або агресивні, віднімають іграшки у однолітків, б'ються, сваряться, або, навпаки, пасивні, не чинять ніякого опору несправедливому до них ставленню з боку товаришів, прагнуть бути подалі від дітей. Властиві емоційна і моторна розгальмованість, підвищена активність. Діти проявляють помітну розбіжність між мовною і реальною поведінкою, вони досить часто можуть надовго залишатися одні вдома без нагляду через зайнятість батьків.

На стадії ситуативного ризику можливе переважання як позитивних, так і негативних якостей особистості. Прояви відхилень у поведінці дітей часто нестійкі, епізодичні, ситуативні. Особиста прихильність до однолітків сильно впливає на характер оцінки вчинків. Реакція на несправедливість у вчинках товаришів слабка, вона виявляється яскраво лише в тих випадках, коли справа стосується їх самих: вони часто сваряться, скаржаться на однолітків. Ціннісні уявлення недостатньо диференційовані, оцінка вчинків категорична. Вірогідним чинником, що сприяє зародженню і функціонуванню відхилень у поведінці може стати сім'я дитини. Самооцінка, практично у всіх дітей цього рівня, неадекватно занижена, причому помітна розбіжність з очікуваною оцінкою їх якостей педагогом. Суперечність вимог, що пред'являються дитині в одних і тих же ситуаціях, несприятливо відбивається на її поведінці.

До стадії особового зростання включені діти, які знаходяться на особовому рівні розвитку образу Я. Результати діагностики відхилень у поведінці у дітей старшого дошкільного віку представлені в таблиці 4.

Таблиця 4. Стадії прояву відхилень у поведінці у дітей старшого дошкільного віку

Стадії ризику	Початок експерименту Абс./ %
Стадія можливого ризику	2/ 8,6%
Стадія ситуативного ризику	5/ 21,8%
Стадія особового зростання	16/ 69,6%

Таким чином, проведене діагностичне дослідження стадій прояву відхилень у поведінці у дітей старшого дошкільного віку свідчить про необхідність спеціальної комплексної корекційної програми.

На наш погляд, потребує подальшої розробки й

дослідження проблема профілактики відхилень у поведінці у першокласників, оскільки при переході з дошкільної установи до навчально-виховного закладу спостерігається проблема дезадаптації.

Література та джерела

1. Бакун Т.Т. Психодіагностика особистості підлітка та профілактика девіантної поведінки // Світло. – 2003. – №2. – С.91-95
2. Баранова Т.С. Девиантное поведение подростков – трудности социализации // Психология и школа. – 2005. – №3. – С.3-21
3. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: Учебное пособие для вузов. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 160с
4. Овчарова Р.В. Социально-педагогическая запущенность в детском возрасте / Р.В.Овчарова. – М. – 1995. – 124с
5. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов / К.Н.Поливанова. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
6. Романов А.А. Коррекция расстройств поведения и эмоций у детей: альбом игровых коррекционных задач. Пособие для детских психологов, педагогов-дефектологов, родителей / А.А. Романов. – М.: «Плэйт», 2004. – 312с
7. Сарапулова Е. Неординарна поведінка дітей //Світло. – 2001. – №1. – С.43-45

В статті представлені результати діагностики відхиляючого поведіння у дітей старшого дошкільного віку. Проаналізовані особливості проявлення відхиляючого поведіння у дітей.

The author of the article has provided the results of the deviant behaviour diagnostics of senior preschool aged children. The peculiarities of display of children deviant behaviour have been analysed.

РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ЗАДАЧ ЯК МОТИВАЦІЙНИЙ ЧИННИК ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Староста В.,

м.Ужгород

Згідно психолого-педагогічних досліджень, формування навчальних дій проходить в процесі розв'язування навчально-пізнавальних задач, а тому, задачі поступово стають основним засобом навчання. Про це відзначають Г.О.Балл, С.У.Гончаренко, Л.Л.Гурова, В.В.Давидов, Л.М.Ланда, І.Я.Лернер, В.Ф.Паламарчук, П.І.Підкасистий, Н.Ф.Тализіна, Л.Ф.Фрідман та ін.

Проте методична література описує, в основному, окремі прийоми виконання завдань на прикладі розв'язування задач, в яких переважає виконавська діяльність учнів (студентів). Останні за такого підходу здебільшого виступають тільки у ролі об'єкта навчання, що зумовлює не завжди належний рівень їх мотивації до пізнання на заняттях, а отже, навчальні дії стають формальними і не завжди переходять у навчальну діяльність.

Мета даної статті – розкриття сутності методичних підходів, які спрямовані на мотивацію учнів (студентів) під час розв'язування задач.

С.У.Гончаренко [2, с.217] визначає мотивацію як «систему мотивів, або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки». Стосовно навчального процесу, згідно Г.І. Щукиної [6, с.30], мотивація учіння – це внутрішні спонукання, які зв'язані з відношеннями школярів до діяльності і до її співучасників. Таким чином, діяльність, з одного боку, зумовлює мотивацію до неї (чи навпаки), з дру-

гого, – є її наслідком. Звідси «важливе завдання педагога, – зазначає С.У.Гончаренко [2, с.217], – виховання правильної мотивації в дітей».

Активність учнів (студентів), а отже і мотивація зростає з різних причин, особливо, якщо вони бачать можливість використати свої знання для пояснення нових явищ та фактів. Дослідження показує, що інтерес може проявлятися до змісту навчального матеріалу та до організації пізнавальної діяльності тощо. Наприклад, учневі не цікаве саме завдання, але цікавий процес його виконання як засіб самоудосконалення, спілкування з учнями тощо. Запитання учнів – індикатор їх активності на заняттях, розуміння вивченого. Формування навичок до постановки запитань необхідні, оскільки власне формулювання проблеми є невіддільною частиною всякого самостійного мислення.

У психолого-педагогічній літературі ряд вчених піднімали проблему необхідності складання задач учнями у процесі навчання (Ю.К.Бабанський, Г.О.Балл, В.О.Сухомлинський, Г.С.Костюк, В.Ф.Паламарчук та ін.). Проте в методичці навчання окремих предметів дана проблема потребує свого вирішення, хоча є ряд досліджень у даному напрямку (Н.М.Буринська, В.А.Крутецький А.І.Павленко, О.Г.Ярошенко та ін.).

На нашу думку, поєднання процесу розв'язування та складання задач сприятиме впровадженню суб'єктно-

особистісного підходу в навчанні, гармонійному поєднанню триєдиної задачі пізнання – навчання, розвитку та виховання, і, як наслідок, формуванню творчої особистості.

Погляд на учня (студента) як суб'єкта навчальної діяльності створює умови для реалізації різних форм навчально-пізнавальної взаємодії. П.І.Підкасистий [4, с.10] підкреслює, що позитивна реакція учня на завдання завжди супроводжується позитивним емоційним станом особистості. Це – важлива передумова організації пошукової діяльності школяра, яка згодом набуває характеру проблемної діяльності.

Аналіз літератури [5, с.37-42] та практичні спостереження дали нам змогу виокремити такі три основні способи розв'язування навчальних завдань: логічний, математичний і експериментальний. Математичний включає кілька різновидів: арифметичний, алгебраїчний, геометричний, графічний.

На практиці здебільшого поєднують кілька способів, оскільки сам процес розв'язування завдання базується на певних логічних операціях і вимагає застосування різних способів у процесі аналізу завдання, визначенні його типу чи виду, пошуку взаємозв'язку між умовою та вимогою завдання тощо.

Об'єктом пізнавальної діяльності учня в процесі розв'язування завдання може бути як його безпосередній зміст, так і сукупність спрямованих на розв'язування даного завдання дій.

Як обрати необхідний спосіб розв'язування? Для цього необхідно:

По-перше, уважно проаналізувати вимогу завдання для встановлення його виду. У шкільній практиці найчастіше зустрічаються завдання таких видів:

- 1) завдання на знаходження шуканого. Вимога – визначити, обчислити, знайти, розпізнати невідоме;
- 2) завдання на опис, порівняння, класифікацію, узагальнення, конкретизацію, доведення, пояснення тощо. Такі завдання містять слова «порівняти», «довести», «перевірити», «чому?», «обґрунтувати» і т.п.;
- 3) завдання на перетворення чи побудову. Характерна особливість – задані певні об'єкти (елементи, вирази), з яких необхідно створити, побудувати, конструювати інший об'єкт з наперед заданими властивостями, ознаками.

Проте завжди є комбіновані (змішані) завдання. Наприклад, завдання на розпізнавання хімічних речовин містять елементи першого та третього виду, оскільки розпізнавання речовин потребує їх перетворення.

По-друге, вибрати стратегію розв'язування задачі. Поняття стратегії ширше, ніж поняття плану розв'язування конкретної задачі. У процесі розв'язування задачі у людини виникає модель проблемної ситуації, в якій фіксуються ознаки об'єктів, що входять до складу умови задачі, їх зв'язки і

взаємовідношення. Велике значення в пошуках та здійсненні розв'язування завдань відіграє моделювання, а саме такі його основні види:

- *наукове/предметне* – запис схеми-моделі задачі з використанням позначень даної науки (напр., хімічні формули речовин тощо);
- *математичне* – запис системи математичних співвідношень, які описують досліджувані об'єкти, процеси або явища;
- *логіко-психологічне* – прийняття людиною завдання (перехід від моделі зовнішнього завдання до внутрішнього), актуалізація знань для проведення предметних моделювань (хімічне, математичне тощо), пошук логічних відношень між об'єктами завдання, між відомими та невідомими параметрами, конструювання гіпотези та відповідної моделі розв'язування, переформулювання завдання, узагальнення способів розв'язування задачі, застосування задачних ситуацій та моделей для складання завдань тощо.

Розглянемо етапи та операції, які виникають у процесі розв'язування завдань. Ряд авторів розрізняють основні етапи в процесі розв'язування задачі, інші – вказують тільки окремі операції (дії) чи оператори. Частина зазначає окремі операції в межах виділених етапів. При цьому під оператором розуміють елемент системи, який забезпечує певну дію з інформаційним потоком.

Різні дослідники виділяють різну кількість етапів у процесі розв'язування задачі чи навчальних проблем. Наприклад, у випадку чотирьох етапів процес розв'язування задачі має таку наступність:

- 1) ознайомлення та аналіз умови задачі;
- 2) складання плану розв'язування задачі;
- 3) здійснення розв'язку;
- 4) перевірка правильності розв'язування задачі, одержання висновків з проведеної роботи, пошуки інших розв'язків.

Оптимальне число основних етапів під час розв'язування навчальних завдань, згідно – три. Ці етапи та відповідні підетапи представлені в табл.1. Триетапне розв'язування ґрунтується на позиції, що складові частини дії людини містять мотиваційно-орієнтувальну, виконавську та контрольну частини. Кожний з пропонованих етапів відповідно включає всі ці частини, але одна з них є основна. Відповідно, на першому етапі переважають мотиваційно-орієнтувальні дії, на другому – виконавські, на третьому – контрольовальні.

Центральним моментом у розв'язуванні задачі є знаходження шляху, принципу або основного способу її розв'язання. Ідея його виникає у вигляді здогадки, припущення або гіпотези. Остання є випереджувальним синтезом або задумом можливого розв'язання, що спирається на попередній аналіз умови задачі. Таким чином, усі етапи діалектично взаємозв'язані.

Таблиця 1. Основні етапи навчальної діяльності з розв'язування завдань

Основні етапи	Основні підетапи
I Усвідомлення змісту завдання та його логічний аналіз	– усвідомлення умови завдання та семантичний аналіз тексту (виділення з тексту елементарних умов, окремих об'єктів та їх характеристик); – усвідомлення вимоги (запитання) завдання; – фізичні величини: позначення, одиниці вимірювання, зведення до однієї системи одиниць; – пошук латентної інформації та її аналіз (законои, теорії, поняття, довідкові дані, хімічні формули, рівняння реакцій тощо), включення латентної інформації в опору; – порівняння відомих та невідомих параметрів; – пошук відношень та причинно-наслідкових зв'язків між об'єктами завдання; – схематичний (короткий) запис умови та вимоги завдання (побудова предметної, словесно-символічної, символічної, символічно-графічної моделі завдання); – переформулювання умови (спрощення, доповнення, видозміна завдання тощо)
II Пошук та реалізація плану розв'язування	– аналіз утвореної проблемної ситуації та пошук шляхів її вирішення (постановка проблем, висунення та обґрунтування гіпотез, визначення типу чи виду завдання, аналітико-синтетичний аналіз шляхів його розв'язування, вибір методу та способу розв'язування); – пошук підзавдань, відомих і аналогічних завдань до вихідного, пошук алгоритму; – проведення розв'язування (логічного, математичного, експериментального чи змішаного) з постійним аналізом та коригуванням його окремих дій, формулювання чи запис відповіді
III Перевірка та навчально-пізнавальний аналіз завдання	– перевірка відповіді та критичний аналіз розв'язку завдання згідно поставленої вимоги; – перевірка відповіді згідно її реальності; – перевірка відповіді шляхом розв'язування іншим способом (у тім числі експериментальним); – значення даного завдання як об'єкта пізнання; – складання нових завдань шляхом модифікації вихідного завдання (задачне моделювання) тощо

Для виконання вимоги задачі, тобто проходження всіх зазначених етапів розв'язку, суб'єкти навчальної діяльності мають володіти певними методами, засобами та способами розв'язування.

Спостереження показує, що за традиційного навчання учні важче виконують обернені та узагальнені завдання, оскільки їх вони сприймають як окремі (незалежні) завдання.

Якщо під час навчання проводити складання різних видів завдань як вчителем, так і учнями на основі вихідного відразу ж після його виконання, або з незначним проміжком часу, то за таких умов учні без особливих ускладнень виконують більшість запропонованих завдань.

Методика конструювання задач різноманітних за змістом, складністю, формою тощо, їх пропозиція, вирішення, обгово-

рення сприяють активному спілкуванню на заняттях, обміну досвідом і знаннями, установлює комунікативні зв'язки з учасниками навчальної діяльності, виявляє позитивний вплив на стан відношень між ними. Виникають нові мотиви як наслідок такої форми діяльності та передумова до наступних кроків пізнання.

Ми пропонуємо завдання не лише міжпредметні за змістом, а й за способом їх застосування, методами розв'язування та складання. Зазначений підхід обумовлений об'єктивним процесом пізнання навколишнього світу, який завжди є комплексним.

В умовах колективної пошукової діяльності «при певних умовах результат дії виявляється більш значимим, ніж мотив, що реально спонукає цю дію» [3, с.522]. Діти вчать не тільки мислити, але й набувати навичок ефективного спілкування. Вони оволодівають способами співдружності, співпраці під час виконання навчальних завдань. Звідси важлива роль викладача не стільки як керівника, а як мудрого порадики у виконанні поставлених завдань, що спрямовує мислення дитини на досягнення успіху, на позитивні мотиви в процесі діяльності.

За такого підходу, на нашу думку, створюються умови реалізації особистісно зорієнтованого виховання, що передбачає, згідно І.Д.Беха, використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості, систематичний аналіз власних і чужих вчинків тощо [1, с.124-125].

Діяльність викладача на таких заняттях різко ускладнюється, що зумовлює необхідність більш ретельної професійної (спеціальної) та психолого-педагогічної підготовки вчителів у вищих навчальних закладах. Особливого значення набуває для студентів-майбутніх педагогів під час навчання у вищій школі вміння моделювати різноманітні шкільні навчальні ситуації, інтенсифікація та урізноманітнення проходження їх педагогічної практики, що полегшує адаптацію випускника в закладах освіти, дає змогу уникати шаблонів і творчо працювати.

Аналіз літератури з проблеми дослідження та досвіду професійної діяльності вчителів хімії [5, с.77-83] уможливив визначення факторів, які сприяють розвитку особистості учня та стимулюванню пізнавальної діяльності під час використання навчальних завдань:

- 1) позитивна реакція учня на навчальне завдання;
- 2) можливість реалізації різного темпу навчання;
- 3) покращення умов комунікації в шкільному колективі;
- 4) можливість вільного вибору завдання;
- 5) раціональне планування індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності;
- 6) широке застосування засобів наочності;
- 7) неперервний розумовий розвиток учнів;
- 8) ефективна діяльність на різних пізнавальних рівнях;
- 9) застосування навчальної гри;
- 10) застосування підручника в комплекті з робочим зошитом.

Розглянемо наведені фактори.

1) *Позитивна реакція учня на навчальне завдання* виникає тоді, коли учень вірить в успішне виконання завдання, а тому почуття успіху супроводжує його на всіх етапах навчальної діяльності. Це допомагає уникати хемофобії, яка набуває поширення в школі і розпочинається з психологічної реакції учня на хімічні задачі.

2) *Можливість реалізації різного темпу навчання* шляхом поєднання фронтальної, групової та індивідуальної форм організації навчання. Кожен учень після пояснення вчителя (новий матеріал, методика виконання завдань тощо) може обрати власний навчальний темп руху вперед, який координує вчитель. Реалізація групової та індивідуальної форм організації навчання забезпечується завдяки застосуванню робочих зошитів з друкованою основою, а також інших засобів навчання (підручники, збірники завдань, довідники, журнали, Інтернет тощо).

3) *Покращення умов комунікації в шкільному колективі*. Складання навчальних завдань та їх наступне розв'язування передбачає широкий обмін думками, консультації, критичний аналіз, висування гіпотез, формування діалогічної форми спілкування вчителя з дітьми та дітей між собою тощо. В умовах колективної пошукової діяльності діти вчать не тільки мислити, але й набувають навичок ефективного спілкування.

4) *Можливість вільного вибору завдання* на уроці чи вдома. Вибір навчального завдання учнем змінює характер його діяльності. За таким умов учень стає більш відповідальним, самостійним.

Складання завдань не абсолютизується. Як тільки у основній частині класу з'являються навички такої діяльності на рівні елементарних завдань, ми переходимо до комбінованих, де вихідні завдання стають підзавданнями, та вільного вибору учнів. Це може бути вибір варіанта домашнього завдання, підготовки конспекту, розв'язання завдань під час закріплення, все, що, не порушуючи ходу пізнання,

дозволяє учневі усвідомити процес суб'єктивного вибору. Відповідальність за цей вибір і його результат сприяє становленню морально розвинутої особистості учня.

5) *Раціональне планування індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності* на уроці та в позаурочний час, можливість розвитку природних нахилів до вивчення окремих предметів шляхом застосування завдань з міктематичним та міжпредметним змістом.

6) *Широке застосування засобів наочності* сприяє ефективній навчальній діяльності на всіх її етапах. При цьому застосовували два підходи, а саме: засоби наочності є складовою частиною вимоги завдання (наприклад, скласти прилад чи модель молекули тощо), або учень їх відтворював як засіб розв'язування завдання (наприклад, схема-модель завдання, розумовий експеримент тощо). З метою комплексного застосування засобів наочності у кожному випадку необхідно навчати учнів виявляти в них як якісну, так і кількісну характеристику.

7) *Неперервний розумовий розвиток учнів*. Виконання типових навчальних задач, як правило, формує інтелектуальний аспект мислення, а особистісний аспект мислення реалізується під час виконання творчих задач. Оскільки зазначені аспекти мислення тісно взаємозв'язані та їх взаємодія обумовлена рефлексією, то особлива увага має приділятися рефлексії учнів усіх етапів власної діяльності. Звідси впливає важлива роль особистісної рефлексії у початковій мотивації навчання та під час виконання завдань (мотивація успіху), проведення самоаналізу для мобілізації власних інтелектуальних ресурсів тощо.

8) *Ефективна діяльність на різних пізнавальних рівнях* – репродуктивному, частково-продуктивному, продуктивному та творчому (науково-дослідницькому) як через наявність різних видів завдань, так і шляхом їх поступового складання.

Елементи дослідницької діяльності в навчальному процесі бажано впроваджувати шляхом створення проблемних ситуацій у процесі засвоєння і закріплення знань (застосування основних та допоміжних опорних понять, міктематичних та міжпредметних зв'язків, актуалізація життєвого досвіду учнів, зміна структури вихідного завдання, – з недостатніми та надлишковими вихідними даними, з багатьма варіантами розв'язку, з відсутністю вимоги тощо); стимулювання вчителем творчих проявів учнів (гіпотеза, критичний аналіз, обґрунтування власної думки, інший спосіб розв'язку чи погляд на об'єкт діяльності, складання завдання, вміння фантазувати тощо), утримування вчителя від раптових оцінок навіть помилкових підходів учнів та усунування інших перепон для мислення, показ учням можливості застосування аналогій для творчого пошуку тощо. Проблема ситуація має знаходитися в зоні найближчого розвитку учнів, щоб учні з певним досвідом, спираючись на допомогу педагога, змогли б вирішити її самостійно. Критерієм розуміння матеріалу, індикатором готовності дітей мислити мають слугувати як відповіді учнів на завдання вчителя, так і запитання, які виникали в учнів.

У старших класах як ефективну форму реалізації дослідницької діяльності доцільно застосовувати навчальні конференції. Така форма роботи приває дітей працювати в команді, розвивати здатність творчо мислити, презентувати свої ідеї та результати пошуку, ставити запитання і аргументовано давати відповіді, сприяє розвитку індивідуальних нахилів до окремих предметів, застосуванню комп'ютерної техніки (навички роботи з MS Word, MS Publisher, MS PowerPoint, Internet Explorer тощо).

9) *Застосування навчальної гри* чи її елементів з урахуванням вікових особливостей учнів, змісту навчального матеріалу тощо. На жаль, є дві крайності щодо застосування навчальної гри. Деякі вчителі проводять урок виключно у формалізованому стилі, що створює напруження у класі, мотивація учнів до навчання незначна. Протилежна крайність, яка у сучасній школі досить поширена, полягає у надмірній демократизації навчального процесу, оскільки нерідко весь урок проходить в ігрових ситуаціях, що трактується як не-стандартний урок.

Варто знаходити оптимальне співвідношення між грою та навчанням, щоб використовувати дидактичні можливості гри в навчальній та позанавчальній час.

10) *Застосування підручника в комплекті з робочим зошитом*. Основними напрямками навчальних завдань, що дають змогу ефективно застосовувати підручник:

- особистісно-ціннісне ставлення до навчальної інформації підручника;
- аналіз тексту (постановка запитань до окремих фрагментів тексту, виділення ключових понять, головної інформації в тексті та переказ її «своїми словами», відповіді на запитання підручника, користування покажчиком тощо);
- аналіз ілюстрацій підручника (коментар до таблиці, рисунка, схеми, графіка; постановка запитань до

ілюстрацій; формулювання пояснювальних підписів до ілюстрацій; збирання приладу за рисунком; порівняння інформації схем, таблиць та ін.);

- порівняння, систематизація, класифікація і узагальнення об'єктів вивченого матеріалу;
- використання текстових та поза текстових компонентів підручника (схем, рисунків, діаграм тощо) під час пояснення вчителем нового матеріалу, закріплення або домашнього завдання;
- конструювання учнями різноманітних завдань (текстових, ілюстраційних тощо) за матеріалом підручника (складання узагальненої таблиці або схеми на основі вивченого матеріалу тощо);
- застосування методик, інформації, інструкцій і вказівок підручника для пошуку відповіді на поставлені теоретичні чи експериментальні завдання;

самостійне вивчення деяких питань описового характеру тощо.

У процесі підготовки майбутніх вчителів на хімічному факультеті УжНУ аналіз навчально-методичної та наукової літератури з проблем використання завдань з хімії дає змогу студентам вивчити найпростіші традиційні та нетрадиційні задачі для закріплення, систематизації та узагальнення знань (зміст, методику використання на різних типах уроків тощо). В подальшому звертається увага на завдання, що сприяють оволодінню прийомими логічного мислення й

досвідом творчої діяльності, формуванню в учнів стійкої мотивації навчання.

Під час педагогічної практики студенти продовжують дослідження щодо методики застосування навчальних завдань, а саме:

- порівнюють як впливає на активність навчально-пізнавальної взаємодії різні фактори: досвід вчителя, вік учнів, тип та тема уроку, час проведення уроку (за розкладом, день тижня) тощо;
 - аналізують активність учнів на різних етапах (частинах) уроку, задачі та методику їх застосування;
 - визначають види та форми завдань, які використовуються на уроці (тести, задачі, питання, вправи тощо), що сприяють формуванню в учнів стійкої мотивації навчання;
 - порівнюють форму відповіді на поставлені завдання — усна, письмова;
 - визначають рівень складності завдань (репродуктивні, аналогічні, творчі);
 - аналізують дії вчителя у різних навчальних ситуаціях (відсутність відповідей в учнів; мала чи надто висока активність класу; наявність помилок у відповіді тощо).
- Таким чином, можна зазначити, що процес розв'язування та складання задач можна розглядати як один з методичних підходів, що надаватиме навчання суб'єктно-особистісного забарвлення, створюватиме сприятливий мотиваційний фон.

Література та джерела

1. Бех І.Д. Педагогіка успіху: виховні втрати та їх подолання // Педагогіка і психологія. — 2005. — №4. — С.5-15
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. — К.: Либідь, 1997. — 374с
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М.: МГУ, 1981. — 584с
4. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. — М.: Педагогика, 1980. — 240с
5. Староста В.І., Керестень І.С. Методика застосування навчальних завдань та комп'ютерної техніки вчителем: Навчальний посібник / За ред. В.І.Старости. — Берегово, 2008. — 139с
6. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1986. — 144с

Проанализировано некоторые педагогические взгляды относительно решения задач в обучении как мотивационного фактора познавательной деятельности. Показано их актуальность и значение в теории и практике применения задач.

The author of the article has considered some pedagogic points of view in relation to the solving of sums in the teaching process as a motivational factor of cognitive activity. Their topicality and meaning in the theory and practice of tasks application has been shown.

РОЛЬ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ МОРАЛЬНО-ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ ДІЛОВОЇ ЛЮДИНИ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

Стражнікова І.,

м.Івано-Франківськ

Питання формування якостей ділової людини у молоді завжди були у центрі уваги держави й суспільства. Традиційна культура та етика поведінки ділової людини у сфері праці складалася не стихійно, а відпрацьовувалися зусиллями психологів, соціологів, педагогів, досвідчених менеджерів та інших спеціалістів. Морально-вольові якості ділової людини не є вродженими, вони формуються і розвиваються у процесі життєдіяльності. Педагогічною теорією та практикою накопичено значний позитивний досвід щодо їх формування й розвитку.

В теоріях з формування морально-вольових якостей особистості важливим чинником виступає поєднання вольових дій із суспільно прийнятною ідеологією, світоглядом, мораллю, традиціями. Формування нового смислу вольової дії пов'язане з наданням їй більш високої цінності й мети, приєднанням до її вихідної мотивації додаткового сенсу, більш значущого у моральному відношенні. Відомі вчені К. Абульханова-Славська, Ш. Амонашвілі, А. Капська та ін. підкреслюють, що мотивація вчинку, у який активно включається воля, передбачає розвиток і збагачення моральної сфери особистості, включення до неї більш високих мотивів, підвищення їх статусу в загальній ієрархії мотивів і потреб, формування здатності виділяти й оцінювати моральні аспекти власних і чужих вчинків [1; 3; 8].

Педагогічна структура процесу формування морально-вольових якостей школярів включає три основні етапи, цілі та завдання яких відображено у таблиці 1. На першому етапі здійснюється ознайомлення учнів з моральними нормами й правилами поведінки, оволодіння необхідним мінімумом знань про волю та характер людини, прийомами самопізнання, самоконтролю, самоаналізу взаємовідносин

з оточуючою реальністю, що зумовлює правильні дії та вчинки, що, у свою чергу, сприяє формуванню моральної спрямованості вольових зусиль особистості [4; 6; 15].

На другому етапі відбувається формування об'єктивної і суб'єктивної готовності школярів до моральної та вольової регуляції психічних станів, що виникають у процесі діяльності. Основний зміст цієї роботи — формування у школярів морального ідеалу, поглибленого вивчення особистості вихованців, включення учнів у різні види діяльності, які сприяють вияву і закріпленню моральних та вольових станів особистості [1; 3; 4; 6; 7; 11; 15].

На третьому етапі у вихованців формується і закріплюється досвід дотримання моральних норм та правил поведінки у суспільстві. Досягнення мети здійснюється шляхом послідовного включення школярів у різні форми відповідальної залежності, пов'язаної з виконанням тих видів діяльності, які дозволяють практично випробовувати і закріплювати сформовані нові погляди і ставлення, позитивну поведінку і протидію негативним явищам. На цьому етапі продовжується морально-психологічна і педагогічна освіта учнів, озброєння їх прийомими самовиховання з урахуванням змін і зростання запитів та інтересів [7; 8; 12].

Аналіз психолого-педагогічних праць засвідчив, що вияви морально-вольової сфери особистості у різному шкільному віці характеризуються певними специфічними особливостями. У періодизації психічного розвитку особистості старший шкільний вік характеризується переходом від підлітковості до юнацтва. Л. Виготський, К. Гуревич, В. Зінченко, С. Янцур та ін. відзначають, що в період від 15 до 18 років необхідність життєвого і професійного самовизначення розширює коло взаємостосунків старших школярів за межі сім'ї та

Таблиця 1. Основні етапи процесу формування морально-вольових якостей школярів

Етапи	Мета	Завдання
Перший	Засвоєння знань та формування умінь щодо дотримання моральних норм і правил поведінки у суспільстві	1. Ознайомлення з моральними нормами і правилами поведінки у суспільстві. 2. Оволодіння знаннями й умінями щодо вольової регуляції поведінки. 3. Оволодіння прийомами самопізнання, самоконтролю та самоаналізу взаємовідносин із оточуючою реальністю.
Другий	Формування свідомого позитивного ставлення до моральних норм і правил поведінки у суспільстві	1. Вивчення і аналіз морально-вольових якостей школярів. 2. Формування у школярів морального ідеалу. 3. Залучення до діяльності, що сприяє вияву і закріпленню позитивних моральних та вольових станів особистості.
Третій	Формування досвіду дотримання моральних норм і правил поведінки у суспільстві	1. Залучення до діяльності, що сприяє вияву і вольовому закріпленню моральних дій та вчинків. 2. Створення ситуацій протидії школярів морально негативним, н. суспільним, антигромадським явищам. 3. Оволодіння прийомами самовиховання.

школи, створюючи передумови поступового переходу до самостійного життя [8; 9].

Із цими особливостями пов'язані й характерні тенденції у розвитку та становленні моральної спрямованості старшокласників. Як пише І. Зязюн, старші школярі більше уваги приділяють питанням суспільних стосунків; у регуляції власної поведінки вони розпочинають керуватись відносно стійкими, незалежними від випадкових впливів моральними поглядами, судженнями й оцінками. Автор підкреслює: «виникнення почуття власної гідності, вироблення власної думки з різних питань, що знаходить своє відображення у організації поведінки: стриманішими, більш виваженими стають вчинки» [11, 202]. І. Сасова робить висновок: «молода людина у старшому шкільному віці постійно перевіряє себе своєрідним індивідуальним моральним еталоном і корегує поведінку в залежності від результатів цієї перевірки» [18, 95].

Для старших школярів стає типовою проблема самооцінки моральних якостей особистості з точки зору конкретних життєвих цілей та прагнень. Регуляція поведінки юної особистості ґрунтується як на самооцінці, так і на прийнятій у суспільстві нормі поведінки [6; 13; 16; 17]. Проте М. Боришевський зазначає, що «для старших підлітків та юнаків моральні норми вже не є непохитними, допускається можливість порушення декотрих з них заради захисту своєї гідності або певних прав у взаєминах із ровесниками та дорослими» [6, 29]. Для подолання труднощів юнак чи дівчина можуть виявити максимум вольового зусилля, але свідомий характер регуляції цього зусилля та його моральна спрямованість безпечно набувають більшого розвитку у дорослому віці. У ці роки морально-вольові утворення набувають системного характеру і стають відносно завершеними, пов'язаними з доступною школярам самостійною апробацією їх у власній життєвій практиці. Таким чином, утворення переростають у психічні якості, що входять до морально-вольової сфери особистості як невід'ємні структурні елементи [4; 5; 8; 18].

Отже, можна зазначити, що у старшому шкільному віці створюються сприятливі умови для формування у юнаків та дівчат морально-вольових якостей ділової людини: 1) необхідність близького життєвого самовизначення загострює інтерес старшокласників до сфери професійної праці, а звідси висуває проблему набуття якостей ділової людини; 2) вікові особливості утворюють сприятливий фізіологічний і психічний фон для формування якостей ділової людини.

На основі здійсненого психолого-педагогічного аналізу наукових праць нами виділено окремі теоретичні положення, які є, на нашу думку, важливими для вирішення проблеми формування морально-вольових якостей ділової людини у старшокласників, а саме:

- теоретичні підходи у взаємозв'язку із розвитком вольової регуляції зумовлюють можливість формування моральної спрямованості особистості;
- структура процесу формування морально-вольових якостей включає три основні етапи: формування знань і уявлень про суспільно-моральні норми й принципи поведінки, умінь вольової регуляції морально виваженої поведінки; формування переконань щодо необхідності дотримання суспільно-моральних норм і принципів у поведінці та вчинках, значущості вольової регуляції у цьому процесі; досвіду дотримання суспільно-моральних норм і правил у поведінці та вчинках;
- ціннісно-орієнтаційні ставлення школярів до моральних норм і принципів, до можливостей їх вольового дотримання шляхом оцінки та самооцінки, аналізу та самоаналізу життєвих ситуацій, обставин, явищ за умов морально-емоційного насичення педагогічних впливів;

- спеціально організована діяльність із цілеспрямованими педагогічними ситуаціями, що потребують вольового дотримання моральних норм та принципів;
- поєднання виховання із самовихованням школярів.

Розвиток наведених теоретичних положень знайшов відображення у педагогічній практиці загальноосвітніх шкіл. Наприклад, у роботі на базі освітніх закладів Київської та Чернігівської областей обґрунтовано організаційно-змістовну модель процесу формування готовності старшокласників до вибору професій підприємницької діяльності. У навчально-виховному процесі використовувалися змістовні модулі: «Шлях до підприємливості», «Основні ринкової економіки», «Підприємець», «Вибір професії», де передбачено вивчення школярами якостей ділової людини; практикувалася робота над особистим планом розвитку, елементи самостійної підприємницької діяльності, вправи із самоаналізу та саморегуляції своїх психічних станів, індивідуальні консультації психолога тощо.

Досвід економічного виховання юнаків та дівчат м. Новограда-Волинського Житомирської області викладено у дослідженнях В. Загрівого. На базі міського центру соціальних служб для молоді було впроваджено курс «Правові засади організації підприємницької діяльності» для учнів 10-11 класів, з метою надання випускникам змоги реально опіювати свої можливості проводились систематичні тестування. Школярі працювали у ремонтних бригадах, проходили виробничу практику у торговельних підприємствах, магазинах, кондитерському цеху. Досвід підприємницької діяльності старшокласники набували також у 25 профільних об'єднаннях та гуртках міського Палацу шкільної молоді [10].

Результати навчально-виховної діяльності Донецького бізнес-ліцею узагальнено Д. Алфімовим. Набуття старшокласниками уявлень про сучасний бізнес та його організацію забезпечувалось діловими іграми «Створення малого підприємства», «Фондова біржа», «Як заробити собі на життя», «Бюджет родини», «Адвокат», зустрічами із відомими бізнесменами, фінансистами, підприємцями, екскурсіями до наукових установ, фірм, банків тощо. Завдання з морального виховання майбутніх бізнесменів допомагав розв'язувати ліцейський етичний театр. У ліцеї також працювала громадська організація «Молодіжна економічна ініціатива», кожен її член виконував завдання щодо поширення економічних та правових знань серед населення й шкільної молоді Донецька [2].

Для вивчення проблеми формування у старшокласників якостей ділової людини вважаємо цікавим педагогічний досвід Львівської приватної «Школи бізнесу-777». Для учнів було запропоновано факультативний курс «Людина і ринок», розроблений С. Ільїним. Школярі оволодівали правовими та морально-етичними нормами ринкових відносин, вчилися планувати та організовувати свою діяльність. При вивченні способів задоволення потреб людини використовувались завдання, пов'язані з аналізом випадків злочинства, бандитизму, шахрайства, збитків, яких зазнають люди від них; порушувались питання морального задоволення людини внаслідок добре виконаної роботи. З метою виховання практичності використовувався аналіз реальних можливостей задоволення потреб і бажань в умовах сьогодення; проводились ділові ігри, практичні роботи, екскурсії на підприємства, зустрічі з діловими людьми [12].

Теоретичні й практичні аспекти формування у старшокласників окремих морально-вольових якостей ділової людини представлено результатами фрагментарної навчально-виховної роботи. Це, насамперед, дослідження В. Кременя, присвячені розвиткові раціональності як діяльного феномену школярів. Формування в учнів оцінювальних якостей розглядається у поєднанні з набуттям

аналітико-синтетичних умінь, зокрема молода людина повинна не тільки знати критерії аналізу та оцінювання конкретного виду діяльності, а й добирати їх для заданої ситуації. Із цією метою пропонуються операції аналізу, синтезу, порівняння, конкретизації, абстрагування, узагальнення, класифікації, систематизації тощо. У ході поступового оволодіння учнями аналітико-синтетичними вміннями та навичками у дії вводяться «вікна» самостійних рішень, корегувань та гіпотетичних пропозицій. Зона самостійних дій вихованців може змінюватись залежно від рівня оволодіння основами логічних операцій [14]. Ці завдання вирішуються разом із вихованням бережливості, дисциплінованості, працелюбства. Із виховних засобів досить важко виокремити ті, що стосуються безпосередньо практичності. На жаль, у закладах освіти сьогодні майже не використовуються можливості інших освітніх дисциплін для формування зазначеної якості в юнаків та дівчат.

Отже, вивчення практики формування у школярів морально-вольових якостей ділової людини свідчить про

існування певного позитивного досвіду розв'язання даної проблеми. Значний арсенал формуючих засобів стосується економічної освіти та виховання, трудової підготовки учнів. Спеціалістами запропоновано цікаві шляхи реалізації окремих аспектів формування відповідальності, організованості та практичності. Проте слід відзначити існуючі суттєві недоліки, що, на наш погляд, значно знижують ефективність педагогічної роботи у заданому напрямі:

- запропоновані комплексні педагогічні системи спрямовані на формування широкого спектру якостей ділової людини; з них неможливо виділити засоби формування саме відповідальності, організованості або практичності;
- у педагогічній практиці формування окремих морально-вольових якостей: відповідальності, організованості, практичності здійснюється не взаємопов'язаними засобами, звертає увагу недостатнє морально-емоційне насичення педагогічних засобів;
- перевага надається інтелектуальним вмінням та прийомам вольової регуляції.

Література та джерела

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 231 с
2. Алфімов Д. Бізнес – ліцей – інноваційна освітня система // Рідна школа. – 2000. – № 5. – С. 12-14
3. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск: Изд-во Университетское, 1990. – 560 с
4. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посіб. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с
5. Білоусова В.О. і ін. Вивчення рівня вихованості підлітків // Білоусова В.О. і ін. Виховання культури поведінки учнів. – К.: ІЗМН, 1986. – С. 15-27
6. Боришевський М.Й. Моральна саморегуляція поведінки особистості: понятійний апарат. – К.: ІП АПН України, 1993. – 24 с
7. Ващенко Г.Ф. Виховання волі і характеру: Підручник для педагогів. – К.: Школяр, 1999. – 385 с
8. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 380 с
9. Гуревич К.М. Воспитание воли в процессе производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1966. – 64 с
10. Загрий В.І. Економічне виховання школярів // Рідна школа. – 1999. – № 9. – С. 34-36
11. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. – К.: МАУП, 2000. – 312 с
12. Ільїн С. Людина і ринок. Програма факультативного курсу для учнів 5-8 класів середньої загальноосвітньої школи // Географія та основи економіки в школі. – 1998. – № 4. – С. 21-27
13. Кауфман Х.Р. Тактика успеха в бизнесе и науке: творчество, деньги, слава / Пер. с англ. – М.: Интеллект, 1993. – 157 с
14. Кремень В.Г. Рациональность как діяльнісний феномен школяра // Учитель. – 1999. – № 11-12. – С. 46-51
15. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. – К.: Рад. школа, 1990. – 336 с.
16. Оржеховська В.М. Формування соціальної відповідальності учнів у сучасній школі // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 25-32
17. Орієнтація школярів на педагогічні професії: Методичні рекомендації для педагогічних працівників / Укл. О.М. Пехота, М.П. Тищенко. – К., 1992. – 40 с
18. Сасова І.А. Оценка социально-экономической подготовки школьников // Школа и производство. – 1998. – № 4. – С. 90-95

В статті рассмотрена роль учебно-воспитательного процесса школы в формировании морально-волевых качеств делового человека у старшеклассников; теория и практика многопланового опыта, который можно использовать для решения проблем формирования рациональности, расширения и систематизации знаний в конкретной области трудовой деятельности, морального воспитания будущих бизнесменов и т.д.

The author of the article has considered the role of school-educational process of school in the formation of moral-volitional qualities of a business man in senior pupils; theory and practice of multi-planned experience, which can be used for the solving of rationality formation problems, expansion and systematization of knowledge in the concrete sphere of labour activity, moral education of future businessmen etc. have been disclosed.

РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

Талапканич Т.,
м.Ужгород

Постановка проблеми. Комп'ютеризація освіти та навчання іноземних мов у школах є головним чинником сучасного технічного прогресу. Цей процес у майбутньому має відігравати дуже важливу роль для вчителів і має привести до створення нового інформаційного освітнього середовища. У сучасному світі не існує жодної спеціальності, професії, у якій не використовувались би засоби інформаційних технологій. Використання інформаційних технологій (ІТ) на уроках іноземної мови є засобом підвищення ефективності й подальшої оптимізації процесу навчання. Сучасний вчитель повинен володіти вмінням працювати з ПК для реалізації нових форм та методів навчання, мотивації та активізації учнів у навчанні та підвищувати рівень своєї освіченості.

Мета нашої статті полягає в розкритті ролі ІТ, тобто їх ефективності, доцільності, важливості та перспективних методів навчання іноземних мов у школі, а також детальніший розгляд ІТ у сучасній системі освіти.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз останніх науково методичних публікацій свідчить, що сучасна система освіти переходить на інноваційну основу, тобто на уроках іноземної мови вчителі використовують ПК. Проблема досліджень з використання новітніх інформативних технологій навчання у вивченні іноземної мови займаються З.Г.Азімов, В.В.Бєбіх, В.П.Бєзпалко, Е.Н.Зайцева, Л.І.Мацько, Л.І.Скалій та ін.

Виклад основного матеріалу. Інформаційні технології – вимога сьогодення, що дозволяє створити суспільство, засноване на знаннях. Новітні технології стали частиною нашого життя та такою ж необхідністю як телефонний зв'язок чи подорожування літаком. Проведення сучасного уроку в школах стає дедалі цікавішим за рахунок використання ІТ, а можливості системи освіти значно розширюються та вдосконалюються завдяки мультимедійним, інтерактивним технологіям та Інтернету. Отже, для вчителів з'явилося ще одне додаткове завдання – це навчити та підготувати учнів, активно включитись в новий етап розвитку сучасного суспільства, пов'язаний з ІТ.

В Україні використання інформаційних технологій у навчальному процесі стало популярним кілька років тому. До цього мало хто використовував інформацію з Інтернету з дидактичною метою.

Нові інформаційні технології вплинули на всю систему освіти, зачепивши її зміст, форми й методи навчання, що призвело до зміни вимог до сучасного учня. Серед усієї різноманітності методичних прийомів використання комп'ютерних технологій Л.Скалій пропонує два найкорисніших для навчання іноземної мови у школі. 1. правління навчальним процесом, що дозволяє вчителю реалізувати диференційований та індивідуальний підхід у

навчанні, використовуючи вправи та завдання, дібрані з великої кількості Інтернет-сторінок. 2. Комп'ютерні технології як джерело інформації. Інтернет дає можливість як учителям, так і учням отримати доступ до художніх текстів, газет, журналів, словників, підручників тощо. В Інтернеті можна знайти багато цікавого та корисного для вчителів, а саме навчальна інформація: вправи (граматичні, лексичні, фонетичні); плани й конспекти уроків, навчальні плани, лексичні курси, науково-методичну інформацію, тексти художньої літератури та багато іншого.

Використання новітніх інформаційних технологій у навчанні іноземних мов, а саме комп'ютерне має переваги над традиційним навчанням. Застосування комп'ютерів на уроках іноземної мови значно підвищує інтенсивність навчального процесу, засвоюється значно більша кількість матеріалу, ніж при традиційному навчанні. Крім того, цей матеріал закріплюється міцніше. Комп'ютер забезпечує і всебічний контроль за навчальним процесом. При використанні комп'ютера для контролю досягається і більша об'єктивність оцінки, оскільки відбувається одночасна перевірка знань усіх учнів. Необхідно також зазначити що комп'ютер нівелює такий негативний психологічний фактор, як «відповідобоязнь». Під час традиційних занять різні фактори такі, як дефект вимови. Страх зробити помилку, невміння вголос формулювати свої думки, можуть завдати учневі проявити свої реальні знання. Залишаючись «наодинці» з комп'ютером учень, як правило, не відчуває ніяковості і старається проявити максимум своїх знань.

Поява інноваційних інформаційних технологій в педагогіці не є випадковістю. Педагогіка вже давно шукає шляхи досягнення якщо не абсолютного, то високого і стабільного результату в роботі з класом у школі. Усі згодні з тим, що певна адаптація школи до комп'ютерного століття необхідна. Єдиною ж думкою про те, якою вона повинна бути, на сьогоднішній день не існує. Новітні мультимедійні засоби навчання відкривають учням доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають цілком нові можливості для творчості, знаходження і закріплення усяких професійних навиків, дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання. Комп'ютери значно розширюють можливості вчителів, сприяють індивідуалізації навчання, активізації пізнавальної діяльності учнів. А також дозволяють максимально адаптувати процес навчання до індивідуальних особливостей учнів. Тобто кожен учень отримує можливість працювати в своєму режимі, тобто вибрати такий темп, при якому пройдений матеріал оптимально засвоюється.

Мультимедійні технології навчання надають можливість учителю для досягнення дидактичної мети застосовувати як окремі види навчальної роботи, так і будь-який їхній набір, тобто спроектувати навчальне середовище. Орієнтовані на вчителя інструментальні засоби дозволяють йому оперативіно поновлювати зміст навчальних і контролюючих програм відповідно до появи нових знань і технологій. Вчитель одержує додаткові можливості для підтримки і спрямовування розвитку особистості учня, творчого пошуку й організації їхньої спільної роботи. Також комп'ютер бере на себе дуже велику частину рутинної, тривалої для вчителя роботи, вивільняючи йому тим самим час для творчої роботи. Комп'ютер використовується як допоміжний засіб для ефективного розв'язання вже існуючої системи дидактичних завдань. Змістом об'єкта засвоєння в комп'ютерній навчальній програмі цього типу є довідка, інформація, інструкції, обчислювальні операції, демонстрації тощо. Використання таких систем дозволяє створювати «електронні» довідники, книги, енциклопедії. Комп'ютер може бути засобом, на який покладено вирішення окремих дидактичних завдань при збереженні загальної структури, мети і завдань без машинного навчання. При цьому сам навчальний зміст не закладається в комп'ютер. Використовуючи комп'ютер можна ставити і вирішувати нові дидактичні завдання, що не розв'язані традиційним шляхом. Характерними є імітаційно-моделювальні програми, наприклад комп'ютерні програми з імітації експерименту.

Як зазначалося вище, комп'ютеризоване навчання іноземних мов у загальноосвітній школі – порівняно нова форма навчання, що засновується на ширшому використанні в навчальному процесі сучасних комп'ютерних технологій. Незважаючи на те, що така форма навчання є новою у системі освіти, та стала дуже привабливою та перспективним напрямком у навчанні іноземних мов. Так, ще в 1995 році П.Сердюков стверджував, що «... комп'ютеризоване навчання взагалі та іноземних мов зокрема стане в майбутньому формою навчання, що привеліє на всіх рівнях (від дитячого садка до університету), а персональний комп'ютер – найбільш популярним та ефективним засобом навчання» [8]. І дійсно, в освітніх закладах сьогодні неможливо уявити собі роботу вчителя іноземної мови без використання персонального комп'ютера.

В останні роки в торговій мережі поряд з підручниками, посібниками та зошитами з'явився великий вибір автоматизованих навчальних курсів з іноземних мов (АНК ІМ), які є мультимедійними продуктами. Тобто, якщо у вчителя в наявності є комп'ютер, то він(вона) можуть подавати різноманітну графіку (статичне зображення, малюнки, фотографії, схеми, таблиці, мультитиплікація, динамічне зображення, відеофрагменти) і звуки (мова, музика, функціональні шуми й звуки).

Сучасні інформаційні технології розвиваються досить швидкими темпами, тому майбутній вчитель має постійно підвищувати рівень освіченості, інформаційної культури, відповідності своєї професійної підготовки сучасному рівню науки. В наш час це неможливо без використання засобів ІТ, володіння елементарними основами роботи на ПК. Сьогодні вимагає від учителя не просто ознайомлювати учнів з певними знаннями, а вчити їх мислити, структурувати інформацію та цілеспрямовано відбирати необхідне. Сучасний учитель повинен нести учням не просто нові знання, а новий тип оволодіння інформацією.

Розглядаючи актуальні проблеми реалізації стратегії мовної освіти в Україні академік АПН України, професор Л.І.Мацько говорить «... в державі створюється система мовної освіти, яка повинна забезпечити обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою та надавати можливість вивчати іноземні мови» [5].

Вивчаючи та аналізуючи стан навчання іноземних мов (ІМ) в школі, дослідники стверджують, що в теперішній час вчителі ІМ на всіх етапах зустрічаються з такими проблемами розвитку шкільної освіти [9]: невідповідність змісту існуючих традиційних підручників і знань, породжених новою науковою парадигмою; протиріччя між зростаючим обсягом інформації, який потрібно дати учневі та обмеженою кількістю навчального часу; протиріччя в логіці викладу змісту підручників, де завжди проглядається прагнення руху від загального до частинного, у той час, як процес пізнання в цілому йде зворотним шляхом; недостатнє врахування психологічного розвитку учнів і їх індивідуальних здатностей до навчання; відставання розвитку методики навчання як науки від сфери застосування її викладачами.

Одна із закономірностей методики навчання іноземній мові говорить: навчання повинно базуватися на розвитку у школярів слухомоторних зв'язків в результаті виконання ними усних вправ та в індивідуальному режимі [4]. На жаль, практично всі підручники ІМ не враховують ці особливості предмету та мають напруження на якоегось середнього учня. Як вважає В.В.Бєбих: «...традиційні форми роботи з вітчизняними посібниками вже не є ефективними на сьогодні» [2]. Крім того, запропоновані в них вправи не завжди мають комунікативну спрямованість.

Виникає необхідність звертатись до сучасних зарубіжних видань, в яких дотримуються принцип комунікативності, пропонується широкий спектр завдань та вправ. Вчителі часто адаптують навчальний матеріал до своїх потреб або підбирають його з різних джерел. Така ситуація сприяє творчому пошуку вчителів в плані методичних та дидактичних розробок, застосуванню нових технологій навчання.

Необхідно відзначити, що пошук шляхів і засобів, які б сприяли можливо більш ефективному навчанню ІМ, завжди був у центрі уваги теоретиків і практиків педагогіки. В процесі вирішення цих проблем вчителі змушені шукати нові ефективні методи та форми навчання ІМ. У пошуках ефективних шляхів формування та вироблення стратегії мовної освіти педагогічна наука звертається до різних джерел та залучає сучасні інноваційні засоби, які включають в себе засоби інформаційних технологій.

Опираючись на наукові дослідження [1] застосування засобів ІТ в навчально-виховному процесі навчання ІМ було визначено, що вони можуть виступати як об'єкт вивчення та як засіб забезпечення навчальної діяльності учасників процесу навчання. Науковці стверджують, що на певних етапах навчання ІМ ПК доповнює викладача, коли викладач з його застосуванням презентує: джерело навчальної інформації (яке частково або повністю замінює інформацію від викладача або підручника); наочний посібник (якісно нового рівня з можливостями відео ефектів та телекомунікації); індивідуальний інформаційний простір; тренажер; засіб діагностики і контролю.

ПК може виступати також як робочий інструмент і засіб навчання. У функції робочого інструменту ПК виступає як [6]: засіб підготовки документів та їх зберігання; засіб моделювання (в тому числі мовленнєвого). Функцію засобу навчання ПК виконує під час створення програмних продуктів; застосування різних інформаційних середовищ.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Найбільш розповсюдженим видом із усієї різноманітності засобів нових ІТ, що використовуються у навчально-виховному процесі вивчення ІМ, є прикладні програмні засоби (ПЗ) та, зокрема, ПЗ навчального призначення. Викор-

ристання мультимедійних педагогічних програмних засобів у навчанні ІМ дозволяє доповнити методичне забезпечення такими засобами як, наприклад: комп'ютерні курси, демонстрації та модульні програми, навчальні програми, програми-тренажери, перекладачі, електронні словники, енциклопедії.

За висловлюванням Р.Ю. Мартинової [7], засоби ІТ стимулюють розвиток внутрішнього мовлення як основи мовленнєво-розумової діяльності, зокрема, таких як мислення, сприймання, уваги та пам'яті; підтримують інтерес до заняття; стимулюють іншомовну мовленнєву діяльність; створюють та підсилюють мотивацію; відкривають додаткові можливості рефлексії; розширюють можливості подання інформації. Аудіовізуальні засоби навчання ІМ поєднують у собі мовний та позамовний елементи навчання. Використання ІТ відкриває значні додаткові резерви підвищення ефективності навчання ІМ та вносить зміни в усі компоненти навчально-виховного процесу: зміст, методи, засоби, мету та форми навчання [3].

Застосування ПК сприяє індивідуалізації процесу навчання – кожен учень працює так, наскільки йому дозволяють його індивідуальні особливості, він має можливість зупинитися, подумати, виправити помилку.

Важливо відзначити, що використання ІТ в навчально-виховному процесі ні в якому разі не замінює спілкування з учителем та очне навчання, а лиш доповнює його з метою покращити та розширити знання, які передбачені програмою навчання.

Підтримуючи твердження фахівців в тому, що ціль навчання ІМ – це комунікативна діяльність учнів (практичне володіння ІМ), задачі вчителя – активізувати діяльність кожного учня в процесі навчання, створити ситуації для їх творчої активності, можна стверджувати, що використання сучасних засобів таких, як ПЗ й Інтернет-технології, а також навчання в співробітництві і проектній методиці дозволяють вирішувати ці задачі.

Звичайно, на уроках ІМ не можна використовувати засоби ПК постійно, тому є безліч інших задач, вирішити які можна лише при безпосередньому спілкуванні з учителем. Але і недооцінювати роль уроків, які проводяться з за-

стосуванням телекомунікаційних засобів мережі Інтернет та використанні засобів ІТ, не можна.

Для того, щоб забезпечити ефективність використання засобів ІТ в навчальних цілях, учитель має знати місце ПК в навчально-виховному процесі навчання ІМ, функції та дидактичні можливості ПК у навчально-виховному процесі, бути обізнаним з методикою використання засобів ПК як засобу навчання. Майбутній вчитель ІМ зобов'язаний постійно дбати про власний рівень само освіченості, інформаційної культури, відповідність фахової підготовки сучасному рівню науки.

З проведених досліджень можна стверджувати, що ефективність комп'ютеризації навчання ІМ залежить як від якості педагогічних ПЗ, так і від раціонального і вмілого їх використання в навчальному процесі. В даний час пріоритетне значення має рішення психолого-педагогічних проблем навчання ІТ майбутніх вчителів іноземних мов, які безпосередньо зв'язані з розробкою ефективних навчальних програм і методик.

Висновки. Комп'ютеризоване вивчення іноземних мов у школі виявилось ефективним та традиційним засобом навчання. Як вчитель так і учень повинні володіти знаннями користування ПК тому, що за допомогою нього навчання стало досконалішим, цікавішим, індивідуальним, багатшим, а знання новими по формі вивчення ІМ. Враховується ще один цікавий фактор – беруться до уваги особливості предмету та індивідуальний підхід до кожного учня, тобто учень працює так, наскільки йому дозволяють його індивідуальні особливості. Отже, ІТ відіграють дуже важливу роль тому, що вони забезпечують мотивацію в учнів до здобуття знань, сприяє формуванню інтересу до мови, позитивному відношенню до її вивчення, дає можливість здійснювати індивідуальний підхід у навчанні.

Застосування інформаційних технологій необхідне при вивченні іноземної мови, так, як вирішує проблеми інформатизації освіти, гуманізації навчального процесу, диференціації навчання, інтеграції предметів. Комп'ютеризація освіти повинна бути спрямована на удосконалення навчального процесу, зокрема, впровадження нових методів навчання в освіті.

Література та джерела

1. Азимов З.Г. Компьютерные текстовые редакторы на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1997. – №1. – С.54-58
2. Бебих В.В. Организация навчального процесу при вивченні курсу «Ділова англійська мова» з використанням інформаційних технологій. // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. 36. наук. праць. – Випуск 21, – Київ: Видавничий центр КНЛУ, НМАУ, 2002. – С.32-37
3. Григорьева Т.В., Мерцалова О.А. Компьютеры в преподавании иностранных языков // Иностранные языки в школе. 1991. – №3. – С.99
4. Зайцева Е.Н. Информационно-образовательная среда как средство развития самостоятельной работы студентов при обучении иностранному языку. Автореферат дисс., Ярославль: Изд-во Ярославского ГПУ, 2003. – 23с
5. Л.І. Мацько. Актуальні проблеми реалізації стратегії мовної освіти в Україні. // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Частина 1. – Харків: «ОВС» 2002. – 640с
6. Лапінський В.В., Мальований Ю.І., Дорошенко Ю.О. Педагогічні програмні засоби: сучасний стан і можливості. //Ж. Гуцульська школа. №1-2 (9-10) – 2000. – С.6-10
7. Мартинова Р.Ю. Компоненти змісту навчання іноземних мов в ієрархічній послідовності оволодіння ними //Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. 36. наук. праць. – Ч. 1. – Харків: «ОВС» 2002. – 640с
8. Сердюков П.И. Методические аспекты компьютеризированного обучения иностранным языкам // Иноземні мови. – 1995. – №3-4. – с.54-57.
9. Скалій Л.І. Використання інформаційних технологій у формуванні професійної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов // Іноземні мови. – 2003. – №4. – С.5-9.

В статті розглянуто важливість інформаційних технологій в сучасній системі освіти, які грають важливу роль в створенні нової освітньої середовища, а також підкреслюється ефективність використання засобів.

The author of the article has considered the issues of the importance of information technologies (IT's) in the modern system of education, which plays an important role in the creation of a new educational environment. The effectiveness of the usage of information technologies has been emphasized

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ У СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Теличко Н.,
м.Мукачеве

Зміни в міжнародних відносинах між країнами, загальний швидкий розвиток науки і техніки, гуманітарна спрямованість світового культурного процесу привели до підвищення ролі міжнародного спілкування, а внаслідок цього – зростання інтересу до вивчення англійської мови як засобу світової комунікації. Розвиток у студентів інтересу до іноземної мови – процес багатогранний і тривалий. Школа і вуз повністю завершити його не можуть. Проте вони можуть і повинні більш глибоко та активно вирішувати завдання формування пізнавального інтересу студентів до іноземної мови, постійно розвивати бажання оволодіти нею. Підтримання стійкого професійного інтересу до вивчення англійської мови

сприяє найбільш успішному її оволодінню, оскільки висока мотивація є основною умовою успішного вивчення англійської мови. Тому висока мотивація та постійний стійкий інтерес до англійської мови, збільшує відповідальність викладача.

Мета цієї статті – визначити загальні умови й основні етапи та методи формування мотивації при навчанні англійської мови як професійної на гуманітарному факультеті на першому етапі навчання в ВНЗ.

Психологи й педагоги вважають, що якість виконання мовленнєвої діяльності залежить від спонук і потреб особистості та її мотивації. Мотивація, викликаючи цілеспрямовану активність, визначає вибір засобів

і прийомів, які необхідно впорядкувати для досягнення поставленої мети.

У процесі вивчення іноземної мови відношення до неї змінюється. Деякі із студентів, стикаючись з певними труднощами, розчаровуються, якщо в процесі навчання у них не відбувається накопичення словникового запасу, тобто «будівельного матеріалу», не спостерігається зримого прогресу в навчанні. У цей період зменшується мотивація, зникає активність, послаблюється працездатність, спрямована на оволодіння іноземною мовою. Все це впливає на зниження успішності, що негативно позначається на створенні навчальної мотивації. З часом виникає жаль з приводу згаяного, незасвоєного мовного матеріалу, незадоволення не лише собою, але й постановкою навчання іноземної мови. Ця картина часто спостерігається в процесі вивчення іноземної мови у вузі [1].

Всі труднощі створення мотивації полягають у тому, що вона належить до суб'єктивного світу студента і визначається його власними поривами й потягами, а викладач лише опосередковано впливає на неї, створюючи передумови і формуючи основу, на базі яких у студента виникає особистісне зацікавлення роботою. Викладач повинен добре знати своїх студентів, мотиви їх діяльності, арсенал мотиваційних засобів, всі види і підвиди мотивації та їх резерви. Лише тоді можна створити стійку мотивацію, що гарантує прогрес в оволодінні іноземною мовою.

Аналіз досліджень і публікацій. Слід зазначити, що проблему мотивації як психологічної умови діяльності людини досліджували такі видатні вчені, як А.А.Леонтьєв, П.Я.Гальперін, М.А.Давидова, А.Р.Лурія, А.М.Матюшкін, Н.Ф.Талізін.

Мотивація – це умова будь-якої людської діяльності [3], висока мотивація є необхідною передумовою успішного навчання англійської мови. Як відомо, продуктивне вивчення англійської мови завдячує змісту навчання, вдосконаленим методикам та засобам, але все ж таки значною мірою воно залежить від високого рівня мотивації.

Формування мотивації теж має деякі основні умови. По-перше, цьому можуть сприяти зовнішні чинники, такі як: престиж професії, цікава високооплачувана робота в майбутньому, перспективи подорожі за кордон, а також заохочування батьків та друзів. Не слід відкидати той факт, що близьке оточення відіграє важливу роль у формуванні стійкої мотивації. Ставлення сім'ї, друзів до особистого вибору студента англійської мови як професійної діяльності може позитивно, або, навпаки, негативно вплинути на подальше формування мотивації та навчання в цілому. По-друге, внутрішні фактори, до яких перш за все відносяться: індивідуальні психологічні особливості, здібності та нахили студентів, тобто, гуманітарний, технічний «склад розуму», а також, первісний інтерес до мовної форми діяльності та вивчення англійської мови. До зовнішніх чинників слід також віднести заохочення та похвалу вчителя, у поєднанні з індивідуальним підходом, а також не менш важливим внутрішнім фактором постає здорова амбітність студентів, яка стимулюється конкуренцією між студентами в навчальному колективі [5].

Виходячи з внутрішніх та зовнішніх умов, формування мотивації повинно проходити в два етапи і має два рівні. Перший рівень мотивації відбиває поверхові інтереси до вивчення англійської мови, як наприклад, добрі оцінки, матеріальні нагороди від батьків та ін. На цьому рівні відбувається перший етап формування мотивації матеріально-практичний.

У рамках першого етапу інтерес студентів спрямований на суто практичні цілі та задачі: отримання високої оцінки чи похвали вчителя, повага навчального колективу тощо, та на майбутнє досягнення: отримання хорошої роботи, високої зарплатні і т. ін.

На подальшому етапі навчання мотивація повинна переходити на внутрішній рівень, що відбувається на другому етапі формування мотивації – емоційно-потребний. На цьому етапі інтерес студентів зміщується з матеріально-практичної зацікавленості на емоційне задоволення від самого процесу навчання. Студент вдовольняє потребу в навчанні як такому, коли акцентується процес навчання, коли він є самоціллю й результатом одночасно.

Перехід на другий етап формування мотивації є найбільш важливим для успішного оволодіння англійською мовою. Але перший етап від цього не менш значущий, оскільки, беручи до уваги суто індивідуальні психологічні властивості студентів, перший етап стає сходинкою до переходу на другий. Однак, слід зазначити, що деякі студенти мають мотивацію другого рівня вже з самого початку навчання в ВНЗ. Отже, при умові здійснення переходу від першого рівня мотивації до другого, можна говорити про формування стійкої мотивації та постійного інтересу до вивчення англійської мови [4].

Ми підкреслюємо якісну різницю між високою мотивацією та стійкою мотивацією. Бо високий рівень мотивації ще не може вважатися стійким. Як і у всіх психічних процесах, в процесі існування мотивації спостерігається дея-

ка циклічність, тобто є певні закономірні етапи чи стадії: від виникнення через зростання – до спаду та знову – підвищення. Загалом, ця циклічність може бути визначена як: підвищення інтересу – стійке положення – спад інтересу. Слід підкреслити, що існування мотивації – це динамічний процес, тому слід діалектично підходити до розуміння етапів спаду, які є закономірно зумовленими особливостями психічних процесів. Але слід вчасно попереджувати перехід від спаду інтересу до його остаточної втрати.

Як зазначають Н.А.Ігнатюк та Н.Д.Соловйова, «щоб (вчительський) вплив був позитивний, викладач будь-якої дисципліни повинен володіти прийомами активізації й удосконалення психічних функцій» [1]. Тобто у випадку неадекватних прийомів розвитку мотивації, вона може падати.

Що ж може бути ефективними засобами формування мотивації у студентів при вивченні англійської мови?

Висока мотивація студентів при оволодінні англійською мовою зумовлюється змістом, характером та організацією процесу навчання, а також умовами, в яких він проходить. Тобто задля формування високої мотивації вивчення англійської мови вчитель повинен створити сприятливу навчальну атмосферу на заняттях та підтримувати доброзичливі міжособисті відносини як між членами навчального колективу, так і між самим колективом, з одного боку, й собою, з іншого. Індивідуальний підхід до кожного студента допоможе вміло здійснювати, так би мовити, «психологічне балансування» між необхідною похвалою слабкому студенту та поміркованим критичним зауваженням сильному студенту.

Отже, атмосфера довіри й йоголивості, доброзичливої ділової критики, високого ступеня взаємодопомоги й відповідальності буде сприяти не тільки стимуляції підвищення рівня мотивації, а й підтриманню її на стабільному високому рівні. Така позитивна психологічна атмосфера багато в чому визначається рівнем комунікативної культури викладача.

В аспекті підвищення й утримання стабільної мотивації, треба також приділяти увагу матеріалу, що вивчається. Програмою вивчення англійської мови передбачається сталий набір тем, що не завжди викликають інтерес у студентів. Завдання викладача – підійти до викладення таких тем неформально, знайти «точки дотику» інтересів студентів з різними аспектами проблеми, що вивчається. Тобто, персоналізувати її, зробити її доступною й зрозумілою, «повернути її обличчям» до студента так, щоб вона стала особисто-забарвленою, ставити проблему особистого вибору в тій чи іншій проблемній ситуації.

Також важливу роль у формуванні стійкої мотивації відіграє не тільки фаза введення, інтродукції матеріалу, а також фаза актуалізації. Першочергове значення на цьому етапі надається творчим завданням різного виду, діловим та рольовим іграм. В цілому, творчий підхід викладача до процесу навчання сприяє виникненню, підвищенню та підтриманню високої й стійкої студентської мотивації. Проблему творчості вчителя докладно розглянуто в працях П.Костюка, М.Леонтьєва, С.Максименко, Л.Рувінського, Ш.Амонашвілі, І.Волкова, Є.Ільїна, М.Скаткіна.

Загалом, всі методи підтримання стійкої мотивації вивчення до англійської мови як професіональної, можна поділити на дві групи: Перша група – це психологічні прийоми та методи, до яких можна віднести: індивідуальний підхід, демократичний тип спілкування, створення доброзичливого клімату в навчальному колективі.

Друга група – це методико-педагогічні методи, з яких можна виділити загальні дидактико-педагогічні методи: посиленість завдань та матеріалу, що вивчаються, поступове зростання складності навчальних задач та вправ, а також особистий вчительський приклад. І це дуже важливо, бо якщо вчитель сам любить мову та отримує насолоду від її викладання, то він подає позитивний приклад студентам, стимулює їх зацікавленість і мотивацію. А також такі методичні прийоми, як: різноманітність засобів викладання та закріплення матеріалу, творчі завдання, ділові й рольові ігри та системний поточний контроль, який може бути не лише ефективним засобом перевірки знань та навичок, а й не менш дієвим способом стимуляції мотивації першого рівня [2].

Атмосфера азарту, дух змагання заради перемоги активізують сприйняття й запам'ятовування. Ігри-змагання, зв'язані з групуванням мовних явищ на основі певної ознаки, сприяють правильному засвоєнню слів, словосполучень, мовних зразків, граматичних форм. З допомогою гри можуть бути засвоєні і сформовані всі мовні механізми. В даний час психологи велику увагу приділяють методичці організації самостійної роботи студентів. В результаті активної діяльності студентів це досягнутий великий педагогічний ефект. У такому випадку викладач може ознайомлювати їх з новим матеріалом, хоч вони можуть і самостійно опрацювати його за умови, що в підручниках є словник, граматичні та

лінгвокраїнознавчі довідники. Студентам потрібно навчитися створювати картотеки та вміти оперувати ними, адже така форма розвитку є одним із прийомів засвоєння вивчаного мовного матеріалу.

Працюючи з лексикою, студенти можуть укладати картки за тематичним принципом, граматичними явищами, можуть подавати їх у таблицях чи схемах, виділяти різними кольорами формальні ознаки і таким чином складати самостійно граматичні довідники, що розвиватиме у студентів пізнавальний інтерес, з допомогою якого краще формуватимуться в них граматичні навички.

Формуючи навички самостійного читання, важливо відзначити, що в основному студенти повинні навчитися охоплювати весь текст з метою отримання основної інформації, поданої в ньому, що надалі допоможе з'ясувати деталі, зменшить ступінь невизначеності, підкаже загальний зміст тексту. При цьому важливо навчити студентів отримувати

інформацію із заголовка, малюнків, таблиць, схем, що супроводжують текст, бачити в них мовленнєву опору.

В міру оволодіння знаннями та способами діяльності потрібно навчити студентів систематично проявляти активне відношення до набутих знань і до самого процесу пізнання, що підвищує мотивацію навчання. Під час навчання іноземній мові все залежить від викладача. В його функції входить виховання мотивів учіння, тобто створення засобами даного предмета основи для виникнення даних мотивів.

Таким чином, ми дійшли висновку, що мотивація – це збагачені висновки внутрішнього відчуття, устремління, бажання, наміру, потягу, інтересу та інших спонук людини. Формування стійкої та високої мотивації до вивчення англійської мови може бути здійснено тільки за умов комплексного та інтегрованого використання всіх зазначених вище психологічних, методико-педагогічних прийомів та методів та за умов створення сприятливої атмосфери навчання.

Література та джерела

1. Ігнатюк Н.А., Соловйова Н.Д. Активізація розумової діяльності студентів на практичних заняттях з іноземної мови. //Педагогіка вищої та середньої освіти. Збірник наукових праць. – Вип. №5. – Кривий Ріг: КДПУ, 2003. – С.302
2. Леонтьев О.Н. Психологические вопросы сознательности учения. Избранные психологические произведения. – М. – Т.1. – 1983. – 358с
3. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1997. – С.118
4. Мартинова Р.Ю. Цілісна загально дидактична модель змісту навчання іноземних мов. – К.: Вища школа, 2004
5. Развитие освіти і педагогічної думки на Україні / За ред. М.Д.Ярмаченка. – К., 1991. – 154с

В статье рассматриваются основные условия формирования стойкой мотивации при изучении английского языка, этапы и уровни ее формирования, некоторые ее методы формирования и поддержания на стабильном высоком уровне.

The author of the article has considered the basic conditions of steady student motivation formation while studying the English language. The stages and levels of its formation, the definite methods and criteria of its keeping on the constantly high level have been defined.

ПИТАННЯ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ УЧИЛИЩ

Товканець О.,

м.Мукачеве

Як відомо, девіантною називається поведінка, яка не відповідає загальноприйнятним нормам і правилам. Сам термін походить від латинського слова *deviatio* – відхилення.

Сьогодні проблема девіантної поведінки набула особливої гостроти в нашій країні, де всі сфери суспільного життя зазнають серйозних змін, відбувається девальвація колишніх цінностей і норм. Суперечності між очікуванням і реальним підвищують напруженість в суспільстві і зумовлюють готовність людини змінити модель своєї поведінки, вийти за межі норм, що склалися. В умовах гострої соціально-економічної ситуації істотних змін зазнають і самі норми. Часто зникають культурні обмеження, слабшає вся система соціального контролю. Загрозових масштабів набули скептицизм, цинізм, лицемірство, недотримання законів.

Особливо небезпечними є тенденції до зростання девіацій, в тому числі і злочинності, серед неповнолітніх, рівень якої за останні 10 років зріс більш ніж удвічі. З'явилися нові форми злочинів, які раніше були властиві дорослим (рекет, розбійні напади, викрадення людей з метою отримання викупу, сутенерство, комп'ютерні злочини тощо). Серед неповнолітніх правопорушників і злочинців все більшою стає питома вага дівчат. Набули значного поширення групові злочини.

Є об'єктивні причини вважати, що в найближчі роки масштаби девіантної поведінки будуть зростати, адже, як доведено вченими, існує залежність всіх форм проявів девіації від економічних, соціальних, демографічних та багатьох інших факторів, які сьогодні, на жаль, сприяють поширенню девіацій.

Прогресуюча тенденція безперервного зростання різних проявів девіантної поведінки ставить перед суспільством, навчальними закладами, соціально-психологічними службами визначальними завданнями пошук форм, методів і технологій профілактичної роботи з неповнолітніми, схильними до девіантної поведінки, вимагає концентрації зусиль, спрямованих як на реабілітацію важковиховуваної дитини, так і на попередження відхилення від соціальних норм, усунення умов, які безпосередньо чи опосередковано здійснюють негативний вплив на формування особистості неповнолітніх.

Дослідження проблеми девіантної поведінки в Україні, безперечно, проводяться (М.Бурмака, Е.Дранішчева, З.Зайцева, Н.Максимова, В.Оржеховська, Є.Петухов, Л.Пилипенко, М.Синьов, В.Татенко, Т.Титаренко, Т.Федорченко, М.Фіцула

та ін.), проте їх недостатньо. Крім того, в них не охоплені всі категорії молодих людей з девіантною поведінкою. Зокрема, майже відсутні наукові дослідження стосовно девіантної поведінки учнів професійно-технічних училищ.

Разом з тим є всі підстави вважати, що вихованці цих установ – це особлива категорія неповнолітніх з притаманними тільки їм характерними властивостями. Так, добре відомо, що в професійно-технічних училищах здобувають освіту далеко не найкращі учні. Як правило, туди потрапляє значна частина учнів загальноосвітніх шкіл з незадовільною поведінкою і низькими показниками в навчальній діяльності, яких школи намагаються позбутися. Дуже багато в професійних училищах дітей з проблемних сімей, сиріт або напівсиріт, позбавлених повноцінного батьківського піклування, які вимагають особливого підходу, особливих виховних впливів. Значна частина з них залучається до протиправних дій.

Виходячи з вище сказаного, вважаємо за доцільне звернути увагу на важливість забезпечення профілактики девіантної поведінки серед учнів професійно-технічних училищ.

Перш за все, підкреслимо, що термін профілактика вживається в багатьох галузях науки. В нашому дослідженні профілактика – це система державних, соціальних, гігієнічних і медичних заходів, спрямована на забезпечення високого рівня психічного і фізичного здоров'я індивідів, попередження відхилень у формуванні особистості. Часто вживається також термін превенція, який в значній мірі тотожний терміну профілактика. Згідно «Короткого енциклопедичного словника з соціальної роботи», превенція – це дії з метою профілактики, пом'якшення, полегшення, коригування тих умов, що сприяють фізичним, емоційним порушенням, виникненню соціо-економічних проблем [1].

Існує також термін «соціальна профілактика», яку російський науковець М.Шакурова [2] визначає як діяльність, спрямовану на попередження соціальних проблем, соціальних відхилень або утримання їх на соціально прийнятному рівні шляхом повної ліквідації чи принаймні нейтралізації причин, які їх породжують. Профілактика спрямована на попередження можливих фізичних, психологічних, соціокультурних колізій у окремих індивідів; збереження, підтримку і захист життя і здоров'я людей; сприяння їм в досягненні поставлених цілей і розкритті їх внутрішніх потенціалів.

Профілактичні заходи можна розподілити на три типи: первинна, вторинна і третинна профілактика.

Первинна профілактика спрямована на збереження і розвиток умов, що сприяють здоров'ю, збереженню життя дітей і на попередження несприятливого впливу на нього факторів соціального й природного середовища.

Завданням вторинної профілактики є якомога раннє виявлення негативних змін у поведінці дитини, що дає можливість також попередити їх подальший розвиток.

Третинна профілактика правопорушень неповнолітніх – це сукупність заходів, спрямованих на попередження переходу відхилень, вже наявних у поведінці неповнолітнього, в більш важку стадію.

Отже, профілактика – це частина загального навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи, професійно-технічних училищ. Система профілактики в навчальному закладі повинна бути представлена в двох формах: загальною ранньою профілактикою з усіма учнями і спеціальною профілактикою з важкими учнями, які вже проявили схильність до девіантної поведінки.

Профілактика – це не лише низка заходів, спрямованих на виявлення й усунення причин і умов правопорушень та інших девіантних проявів, але й система заходів виховної роботи по формуванню рис особистості учнів, в процесі якої варто керуватись певними принципами, найважливіші з яких вважаємо за доцільне охарактеризувати:

Принцип орієнтації на позитивне в поведінці і характері учня. Основними умовами його реалізації є: стимулювання самопізнання учнем своїх позитивних рис; формування моральних почуттів при самооцінці своєї поведінки; постійна увага до позитивних вчинків; довіря до учня; формування в учнів віри в можливість досягнення поставлених завдань; оптимістична стратегія у визначенні виховних завдань; врахування інтересів учнів, їх індивідуальних смаків, захоплень, пробудження нових інтересів та ін.

В практичній діяльності реалізація цього принципу передбачає дотримання наступних правил: переважання позитивних оцінок в аналізі поведінки учня; повага до учня; захист інтересів учня, надання йому допомоги у вирішенні його особистих проблем; пошук варіантів вирішення педагогічних завдань учня як пріоритетне завдання педагогічної діяльності; формування педагогом в класі, школі, групі гуманістичних відносин, які не допускають приниження достоїнства дітей.

Принцип соціальної адекватності виховання вимагає відповідності змісту і засобів виховання соціальній ситуації, в якій проходить перевиховання учня з девіантною поведінкою.

Умовами реалізації даного принципу є: врахування особливостей соціального оточення учня при вирішенні виховних завдань; координація взаємодії соціальних інститутів, які впливають на особистість учня; забезпечення комплексу соціально-педагогічної допомоги дітям; врахування різноманітних факторів навколишнього соціального середовища; корекція інформації, яку сприймають учні, в тому числі і від засобів масової інформації.

В практичній діяльності цей принцип передбачає дотримання таких правил: виховний процес будується з врахуванням реалій соціальних відносин учня; школа не повинна обмежуватись вихованням учня в навчальному закладі, слід широко використовувати реальні фактори соціуму; необхідна постійна корекція негативних впливів навколишнього сере-

довища; всі учасники виховного процесу повинні ефективно взаємодіяти.

Принцип індивідуалізації виховання дітей з девіантною поведінкою передбачає визначення індивідуальної траєкторії соціального розвитку кожного учня, визначення спеціальних завдань, які відповідають індивідуальним особливостям учня.

Умовами реалізації принципу індивідуалізації є: моніторинг змін індивідуальних властивостей учня; визначення ефективності впливу фронтальних підходів на індивідуальність кожного учня; вибір спеціальних засобів педагогічного впливу на кожного учня; врахування індивідуальних властивостей учня, його інтересів при виборі виховних засобів; надання учням можливості вільного вибору способів участі у позаурочній діяльності.

В практиці педагогічної діяльності цей принцип реалізується при дотриманні наступних правил: робота з важковиховуваними дітьми повинна орієнтуватися на всебічний розвиток кожного з них; успіх виховних впливів при роботі з одним учнем не може негативно позначитися на вихованні інших; вибір виховних засобів здійснюється у строгій відповідності з індивідуальними властивостями; пошук способів корекції поведінки учнів повинен вестись тільки на основі взаємодії з ними; спостереження за ефективністю виховного впливу на кожного учня повинно визначати сукупність виховних засобів, які використовуються педагогами.

Принцип соціального загартування важковиховуваних дітей передбачає включення вихованців у ситуації, які вимагають вольових зусиль для подолання негативного впливу соціуму, вироблення певних способів цього подолання, обов'язково адекватних індивідуальним особливостям учня, формування соціального імунітету, стресостійкості, рефлексивної позиції.

Умовами реалізації принципу соціального загартування є: включення учнів у вирішення різних проблем соціальних відносин в реальних і штучно створених ситуаціях; діагностування вольової готовності до адекватного сприйняття системи суспільних відносин; стимулювання самопізнання учнів у різних соціальних ситуаціях, визначення своєї позиції і способів адекватної поведінки в різних ситуаціях; надання допомоги учням в аналізі проблем соціальних відносин і варіативному проектуванні своєї поведінки в складних життєвих ситуаціях.

В педагогічній діяльності цей принцип реалізується при дотриманні наступних правил: проблеми відносин дітей потрібно вирішувати з дітьми, а не за них; не обов'язково створювати завжди ситуацію успіху, адже важкий шлях до успіху – запорука успішного життя в майбутньому; не тільки радість, але й страждання, переживання виховують людину; у людини не проявляться вольові зусилля в майбутньому, якщо вони не сформулюються в дитячому і підлітковому віці; не можна передбачити всі життєві труднощі, але слід виховувати готовність до їх подолання.

Отже, профілактика девіантної поведінки повинна полягати в забезпеченні одночасного впливу на умови і причини, які її зумовлюють, і на особистість учня, схильного до девіантних проявів.

Література та джерела

1. Соціальна робота : Короткий енциклопедичний словник. – К.: ДЦССМ, 2002. – 536с
2. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. – М.: Академия, 2002. – 272с

В статье рассматриваются вопросы профилактики девиантного поведения среди учеников профессионально-технических училищ.

The author of the article has considered the issues of deviations prevention among the pupils of vocational schools.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЗМІСТУ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ БУКВАРІВ ТА БУКВАРІВ РАДЯНСЬКОГО ПЕРІОДУ

Фізеші О.,
м.Мукачево

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку цивілізації, посилення інтеграційних процесів суттєво змінюють наші уявлення про цілі і цінності освіти, процес формування людської особистості. Ідеями нових концепцій розвитку освіти XXI століття є пріоритетність освіти, досягнення якості масової освіти – освіти для всіх, неперервність і різноманітність освіти як обов'язкові умови поступу суспільства, гуманістичні

цінності, потреба у нових технологіях навчання, що зберігають здоров'я, акцент на активності та саморозвитку особистості. У цих умовах об'єктивно необхідними є нові пріоритети державної освітньої політики. За роки незалежності України в освіті послідовно створювалася відмінна від попередньої законодавча і нормативна бази національної освіти на нових методологічних засадах. Вже у Державній національній

програми «Освіта. Україна XXI століття» (1993) як першорядні були окреслені завдання – деполітизація освіти, що є умовою переходу від тоталітарного до громадянського суспільства, національний характер, запровадження педагогічних систем на засадах гуманітаризації, гуманізації і диференціації навчально-виховного процесу.

Новий етап розвитку шкільної, зокрема початкової освіти, характеризується як позитивними, так і негативними тенденціями. Позитивним є різноманітність навчальних закладів, у яких діти можуть одержати початкову освіту, затвердження державних стандартів, що визначають зміст, обсяг, тривалість навчання, рівень вимог до обов'язкових результатів кожної освітньої галузі, створення варіантів нових навчальних програм, випуск великої кількості нових шкільних підручників і навчальних посібників. У загальноосвітніх закладах I ступеня (початковій школі (I-IV класи)) головне завдання – виховання, і передусім, навчальними предметами. Тут закладаються основи розуміння рідної (державної) мови як головного, універсального засобу спілкування; культури мови – міри духовної культури індивіда; етично-моральне ставлення до оточення; науково-гуманістичний погляд на людину (пізнання через самопізнання); утилітарний і духовний погляд на природу, на родину, зміст і красу життя, покликання людей; на індивідуальне і спільне в людях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури дозволяє констатувати, що на сучасному етапі значна увага приділяється узгодженню змісту навчання з новими вимогами сучасної виховної системи (О.Вишневський, П.Ігнатенко, Н.Косарева, Н.Лавриченко, В.Поллужний, В.Сагарда, В.Скуратівський, М.Степанишин, Б.Ступарик, О.В.Сухомлинська). Оскільки одним із засобів реалізації змісту виховання є шкільний підручник, то доцільно зазначити, що ряд досліджень дидактиків та методистів безпосередньо стосуються проблем шкільного підручника, зокрема: питання структури змісту підручника (О.Бандура, В.Безпалько, В.Бейлінсон); суті, ролі і місця підручника у навчальному процесі (Ю.Бабанський, Є.Пасічник, А.Полякова, М.Скаткін); дидактичної моделі навчального предмету та її реалізації в структурі і змісті підручника (О.Савченко, В.Цетлін, Д.Чередишник). Важливими є також дослідження укладачів сучасних букварів М.Вашуленка, Н.Скрипченка, Д.Луцика, М.Проць, А.Савшак, К.С.Прищепи, В.І.Колісниченко та ін.

Мета статті – порівняти виховний зміст букварів радянського та пострадянського періодів, якими послуговувалися в українських школах Закарпаття, виявити спільні позитивні виховні пріоритети у сфері впливу на формування особистості молодшого школяра.

Викладення основного матеріалу. Підручники є носіями змісту освіти і водночас моделлю певної дидактичної і методичної системи. Оскільки сучасна система освіти перебуває на шляху докорінних перетворень, то й підручники відповідно потребують оновлення. Це, зокрема, стосується не тільки питання побудови методичної системи, але й виховного впливу на свідомість підліткового покоління, що досягається відповідним добром текстового матеріалу. Як зазначає О.Я.Савченко: «Саме з аналізу підручників можна швидко і більш-менш точно зробити висновок щодо домінуючих на час їх створення методологічних установок дидактичних і методичних засад» [7, с.10]. За роки існування суверенної України світ побачило чимало нових підручників. Це стосується і появи букварів, зміст яких спрямовано на формування національної гідності та свідомості наймолодших громадян. Буквар, окрім освітніх та розвиваючих цілей, повинен сприяти реалізації виховних завдань визначених Концепцією національного виховання (1994) та Концепцією громадянського виховання (2000).

На сьогоднішній день навчання грамоти представлено системою дидактичних засобів навчання і навчально-методичними комплектами, що ґрунтуються на провідній ролі підручника, дидактичних матеріалів і методичних посібників для вчителів, створених з метою найповнішої реалізації виховних і освітніх завдань навчання і розвитку особистості учня, його мовленнєвих умінь, комунікативної компетентності. На сьогоднішній день більшість шкіл Закарпаття користується «Букварем» М.Вашуленка та Н.Скрипченка та зошитами для письма №1, №2, а також методичним посібником «Супутник букваря» (авт. М.Вашуленко, Н.Скрипченко, О.Прищепи). Цей буквар доступний, легкий для сприйняття дітьми, особливо тими, які прийшли до школи без навичок читання, тому й багаторазово перевидавався. Крім того, у практиці навчально-виховного процесу закарпатських шкіл використовуються й «Буквар», зошити для письма №1, №2, методичний посібник (авт. Прищепи К., Колісниченко В.); «Буквар», зошити для письма №1, №2, методичний посібник (авт. Д.Луцик, М.Проць, А.Савшак). Детальний аналіз виховних можливостей змісту сучасних букварів ми вже подавали у попередніх публікаціях [11, с.76-82]. Як висновок, ми можемо зазначити, що всі три вищезгадані буквари в своєму

змісті, окрім навчальної та розвиваючої мети, містять і виховні цілі, які передусім спрямовані на виховання цілісної високоморальної особистості, справжнього патріота, громадянина своєї країни. У всіх букварах пострадянського періоду реалізуються в тій або іншій мірі всі напрямки, що складають зміст сучасного національного виховання. Це, зокрема, патріотичне виховання, що насамперед включає виховання любові до Батьківщини, народу, мови, історії, культури, народних традицій; виховання високої моральності та духовності, виховання дбайливого ставлення до природи; виховання працелюбності; культури поведінки.

Оновленню змісту сучасних букварів передувало, відносно довгий у часовому відношенні, радянський період, який торкнувся й теренів Закарпаття. Возз'єднання Закарпаття з Радянською Україною було завершальним актом возз'єднання всіх українських земель у єдиній Українській Радянській державі. Разом з перебудовою економіки в області розгорнулася і культурна революція. Зокрема, велике значення мав з'їзд педагогів Закарпатської України, що відбувся у грудні 1944 року. Делегати цього з'їзду також висловили одну з питань підтримки злуки Закарпаття з Радянською Україною й вирішили перебудувати існуючу систему освіти за зразком радянської школи: «Коли народ Закарпатської України одночасно висловив бажання возз'єднатися з Радянською Україною, значить, і навчання в школах необхідно будувати за принципами радянської педагогіки» [Цит. за: 2, 33]. Отже, першочерговим завданням діяльності нового уряду було збільшення кількості шкіл з навчанням на рідній мові. Однією з проблем, яка постала в процесі побудови радянської школи, була проблема забезпечення підручниками. «Старі підручники, не зважаючи на їхню національну орієнтацію, відкинули, – зазначає в своєму дослідженні П.Р.Магочій, – натомість із Києва прислали українські радянські книжки» [5, с.156]. Цілком зрозумілим є те, що зміст всіх підручників підпорядкований принципам комуністичного виховання, які були відображені в ряді документів. Наприклад, у червні 1965 р. Верховна Рада Української РСР прийняла постанову «Про дальше поліпшення роботи шкіл, середніх навчальних закладів, дошкільних і позашкільних установ республіки». У ній, зокрема, наголошено: «Вважати одним із основних завдань усіх навчально-виховних закладів – прищеплення дітям і молоді любові до знань і праці, виховання в них поваги до старших, учителів, батьків, до принципів соціалістичного співжиття, колективізму, чесності, правдивості, скромності, непримиренності до буржуазної ідеології, дармоїдів і порушників громадського порядку, виховання молодого покоління на революційних, бойових і трудових традиціях Комуністичної партії і народу, в дусі інтернаціоналізму і дружби народів, в дусі безмежної відданості Комуністичній партії і Радянській Батьківщині» [Цит. за: 2, 50-51].

Новий лад вимагав від школи «не підданих і обивателів, а творців, організаторів, громадян соціалістичної республіки» [6, с.26]. Теорія комуністичного виховання представляє собою систему провідних наукових ідей, які розкривають загальні закономірності формування нової людини – будівника комуністичного суспільства. В побудові загальної теорії комуністичного виховання провідна роль належить В.І.Леніну. Серед ідеологів і теоретиків виховання цього періоду також виділялися близькі друзі вождя Ф.Е.Дзержинський, С.М.Кіров, М.І.Калінін, Н.К.Крупська, А.В.Луначарський. Загальними принципами освіти та виховання були принципи комуністичної ідейності, партійності, цілеспрямованості; зв'язок виховання з життям, працею, практикою комуністичного будівництва; виховання особистості в колективі і через колектив; єдність вимогливості і поваги до особистості вихованця; послідовність, наступність, систематичність, єдність і безперервність виховних впливів; відповідність виховання віковим та індивідуальним особливостям учнів. Ці принципи комуністичного виховання реалізовувалися в таких напрямках, як розумове виховання, ідейно-політичне виховання, моральне виховання, трудове виховання, естетичне виховання, фізичне виховання. Відповідно кожен із названих напрямків включав завдання, які визначалися, в основному, на матеріалами з'їздів Комуністичної партії. Звичайно, всі принципи постійно проголошувалися рядом державних документів, проте не завжди втілювалися у життя.

Зауважимо, оскільки з приходом радянської влади на Закарпаття, в українських школах використовувалися ті ж самі підручники, що й в Українській РСР, то аналізувати буквари ми будемо ті, які були поширеними на той час по всій території республіки. Зокрема, у школах УРСР навчання грамоти провадилося за букварями Л.Г.Деполович, Н.О.Говядовської, а з 1968 року – за букварем Б.С.Саженока і М.Т.Саженок, які багаторазово перевидавалися.

Одним з перших радянських букварів був укладений Л.Деполович під назвою «Нумо читати!» [4], який витримав 19 видань. Перше видання за обсягом порівняно невелике (48 сторінок). Власне букварна частина займає більшу половину букваря (с.3-45), післябукварна – всього на всього

3 сторінки. Буквар щедро проілюстрований різноманітними малюнками із знайомого для дітей оточення. В основному – це малюнки із зображенням сільської хати, людей в українському національному одязі, праці людей у селі та сільські краєвиди, за винятком с.24, на якій зображення міської вулиці та підпис «Місто». Така орієнтація букваря зумовлена очевидно тим, що на той час Українську РСР вважали в економічному відношенні аграрною і репрезентували її у вигляді села та людей у шароварах, що, звичайно не відповідало дійсності, бо в Україні вже й на той час були міста з високим рівнем промислового, інтелектуального та культурного розвитку.

В основному весь зміст підручника був спрямований на виховання любові до своїх батьків, поваги до старших, виховання любові до праці, до природи. Наприклад, у букварі майже всі тексти показують життя української селянської родини: Коло хати мама і тато (с.4). Окрім того, що провідна ідея у виховному плані – виховання любові до своєї родини, у змісті букваря чітко простежується і елементи громадянського виховання. Зокрема, вже на с.15-16 школярі знайомляться з державними символами своєї країни – гербом та прапором СРСР, дізнаються про головні елементи радянського герба – серпом та молотом. А на с.43 школярі читають невеликий текст про Леніна, про те, як учні впорядкували в класі ленінський куточок.

Цікаво відмітити, що в цьому букварі зовсім мало представлено твори усної народної творчості. Автор букваря обмежилася тільки народною приказкою «Снігу товсто – зерна повно» (с.39), загадкою «Летить – мовчить, лежить – мовчить. А умре – тоді зареве» (с.39) та українською народною казкою «Руквичка» (с.47). На цьому й вичерпується виховний зміст букварика.

Звичайно, з кожним перевиданням букваря його зміст змінюється. Звідси й значна відмінність виховних ідей, представлених у останньому виданні букваря Л.Деполович [3]. Зокрема, майже вдвічі збільшена кількість сторінок, малюнки подані в кольорі (худ редактор Р.О.Селіванов). Змінений метод навчання грамоти, а відповідно змінилася і структура підручника: добукарний період (с.3-9), букварний період (с.10-76), післябукварний період (с.77-96).

Велика увага приділяється реалізації таких виховних цілей, як виховання підрастаючого покоління в дусі комунізму, почуття приналежності до великої дружної радянської сім'ї. Зрештою, загальновідомим є той факт, що громадянському вихованню в радянську добу надавалося великого значення. Про це свідчать такі тексти, як вірші та оповідання про радянську столицю «У Москві» (с.67), «Сонце з Кремля» (с.91), «Наша Батьківщина» (с.78). Наприклад, в оповіданні «Наша Батьківщина» навіть і зашки про Україну немає: Наша Батьківщина називається Радянський Союз (с.78).

Невід'ємною частиною комуністичного виховання є прищеплення любові та поваги до вождів народу. Так, ще в добукарний період під час усного опрацювання теми «Клас» (с.5) школярі бачать на стінах класу портрети Леніна й Сталіна. Далі – в післябукварній частині – оповідання «Володимир Ілліч Ленін» (с.92), «Наш Ленін» (с.92), «Йосиф Віссаріонович Сталін» (с.93), в яких розповідається про їхні заслуги перед радянським народом.

Варто відзначити, що за комуністичної доби на дуже високому рівні в школах було поставлене інтернаціональне виховання, тобто виховання поваги до людей інших націй, почуття братерської єдності, що знайшло відображення і в змісті букваря («Дружба» (с.79), «Хай буде мир» (с.95)).

Буквар вже знайомить школярів з новими досягненнями науки і техніки (літаки, автомобілі, метро). Вихованню моральності першокласників теж приділено достатню увагу. Насамперед, вона спрямована на виховання поваги до старших та однолітків, менших братиків та сестричок («Юля» (с.68), «На шкільному майдані» (с.75), «Сестричка» (с.89)), поваги до праці та людей праці («Наші заводи» (с.55)), «Десять робітників» (с.81)). Навчити маленького школяра жити у колективі, узгоджувати свої дії з діями своїх однокласників, виховувати в них почуття відповідальності та взаємодопомоги – ось провідна ідея оповідань «У школі» (с.88), «Допомога» (с.88), «Гуртом» (с.89).

Так само, як і у попередніх виданнях, в цьому виданні букваря творів фольклорних жанрів також небагато. Це, зокрема, сім загадок та українська народна казка «Котик і півник» (с.86).

У 50-их роках до уваги вчителів пропонується буквар Н.О.Гов'ядовської [1], який витримав тринадцять видань. Перше видання – чорно-біле. Структура та зміст даного підручника подібна до структури вищепроаналізованого букваря. Зокрема, процес засвоєння грамоти рідної мови проходить у три етапи: добукарний (с.3-13), власне букварний (с.14-79), післябукварний (с.80-96). Виховні цілі, реалізовані в букварі Н.О.Гов'ядовської, майже ідентичні до цілей попереднього букваря.

Виховати справжнього громадянина означало передусім

виховати любов до Батьківщини – Радянського Союзу («Моя країна» (с.81), «У Москві» (с.92)), до вождів комунізму («В.І.Ленін» (с.88), «Шкільні роки Володимира Ілліча» (с.89), «І.В.Сталін» (с.90), «Найкращий учень» (с.91), до народних героїв (про Павлика Морозова, с.44).

Про Україну знову ж таки не має жодного віршика чи оповідання, окрім ілюстрацій на с.13 – «Хрещатик» та на с.94 – «Дніпро», «Дніпрогес».

Проте буквар насичений улюбленим для першокласників жанром – жанром загадок. Причому, тут наявні загадки про сучасні для школярів предмети і явища (про трамвай (с.62), електричну лампочку (с.63), автомобіль (с.74)). Також зустрічається багато загадок про природні явища, тварин, рослин (всього 12).

Зустрічається на сторінках букваря народна пісенька «Зозуля» (с.82) та опис дитячої народної гри «Гуси» (с. 49).

Особливо впадає у вічі спрямованість букваря на виховання у першокласників працелюбності, бережного ставлення до результатів праці, до свого та колективного майна, прагнення працювати у колективі, зокрема це тексти, «Бібліотека» (с.52), «Дружна праця» (с.68), «У їдальні» (с.73) та інші.

Є в букварі також тексти, спрямовані на виховання моральних рис першокласників: поваги до старших, чуйності й уважності («У трамваї» (с.74), «Просто бабуса» (с.83)), дружби («Товариші» (с.47)), любові до природи («Наш живий куточок» (с.72), «Зелений куточок» (с.73) та ін.).

В цілому виховна спрямованість видання букваря Н.О.Гов'ядовської, що припадає на 1968 рік [1], співпадає зі своїми попередниками, за винятком тих моментів, які складають ідеїну спрямованість букваря стосовно комуністичного громадянського виховання. Це зумовлено часом настання «відлиги» у розвитку національної культури народів СРСР. Тому це видання букваря набагато прогресивніше. Зокрема, зняті всі тексти про Сталіна. Першокласники вже знайомляться не тільки зі столицею Радянського Союзу, але й зі столицею Української РСР – оповідання «Київ» (с.85), вірш «Країна наша рідна» (с.85). На с.90 зображені портрети двох визначних поетів українського народу та подані уривки з їхніх віршів – Т.Г.Шевченка та І.Я.Франка, що означає виховання почуття гордості й причетності до своєї української нації. Все більше розповідей на сторінках букваря про жовтень: «Марш жовтентя» (с.88), «Нас прийняли у жовтентя» (с.92).

Завершується буквар народною казкою «Вовк та козенята».

З 1968 року навчання грамоти проводиться за букварем Б.С.Саженьюка та М.Т.Саженьюка [8], який перевидався аж до 1982 року. Цей буквар являв собою гарний навчальний посібник з чудовим поліграфічним та художнім оформленням (художнє оформлення 3.В.Волковинської). Принцип побудови його щодо структури та змісту майже ідентичний попереднім.

Чільне місце у змісті букваря посідає виховання любові до Батьківщини, зокрема, тут вже вільно пропонується слова для читання «Україна», «український», «Київ», що відсутнє у попередніх виданнях. Подані тексти для читання сприяють розширенню кругозору першокласників про географічний простір України, її промисловість «Чорне море» (с.58), «Колгоспна отара» (с.59), «Цукровий завод» (с.66), «Чудовий Дніпро» (с.79), вірш «Шахтарі на шахту йдуть» (с.80). Школярам на с.84 пропонується коротенькі відомості про Т.Шевченка та його поезію «Садок вишневий коло хати», «Тече вода з-під явора». І завершує буквар вірш, який закликає до дружби та єднання з братніми народами, до миру на всій планеті «Хай завжди буде сонце». Хоча, якщо проаналізувати саме цей напрямком (виховання любові до Батьківщини) у виданні цього ж букваря, але 1974 року [9], то вже знову відчувається більший прорадянський вплив на формування світогляду першокласників. Наприклад, порівняймо оповідання «Цукровий завод»: у виданні 1968 року - На Україні багато цукрових заводів (с.66), а у виданні 1974 року - У Радянському Союзі багато цукрових заводів (с.72).

Або, такий момент, як уведення у зміст букваря видання 1974 року вивчення вірша О.С.Пушкіна «Вітер в морі повіває» (с.90), причому вивчення О.С.Пушкіна передувало вивченню Т.Г.Шевченка.

Звичайно, у виданнях букваря Б.С.Саженьюка та М.Т.Саженьюка чітко прослідковувалася реалізація всіх принципів та напрямків виховання, визначених педагогікою радянського часу.

Все ж таки, однією рисою букваря Б.С.Саженьюка та М.Т.Саженьюка вирізняється від своїх попередників. Це наявність великої кількості текстів профорієнтаційного спрямування, тобто таких, які розповідають першокласникам про наявність різних професій. Зокрема, про різноманітність професій діти дізнаються з таких текстів, як «На фермі» (с.70), «Сталевар» (с.81), «Ми йдемо на завод» (с.82), «Як

ми гралися в пластмаси» (с.83), «Буду на Місяці» (с.92), «Хто ким зветься» (с.95) та ін.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, як бачимо, радянський період мав певні, як позитивні, так і негативні, особливості відображення в змісті підручників для навчання грамоти своєї виховної моделі. Зокрема, завдяки централізованому виданню підручників, в українських школах Закарпаття використовувалися підручники для навчання грамоти спільні для всієї Української РСР, що також означало відсутність проблем із забезпеченням першокласників першим підручником.

Зміст букварів радянського періоду позначався головним чином наявністю таких виховних ідей, як виховання майбутніх громадян радянської держави в дусі комунізму, поваги до вождів, виховання почуття колективізму. Позитивним, на нашу думку, є виховання працелюбності, бережності ставлення до живої природи, формування моральності першокласників. Актуальним для сьогодення є питання виховання толерантності та поваги до народів інших рас та національностей, що знайшло часткову реалізацію у змісті текстів радянських букварів, спрямованих на виховання інтернаціональної дружби. Хоча парадоксальним є той факт, що пропагується повага до всіх народів різних рас та національностей, окрім до свого власного – українського.

Впадає у вічі, абсолютна відсутність одного з основних

принципів оволодіння грамотою рідної мови – виховання любові до рідного слова, до мови, до рідного краю. Про це в жодному з букварів цього періоду – ані слова. Також відчувається відірваність від традицій народної педагогіки, зокрема, від виховного потенціалу творів фольклорних жанрів, які так багато важать для першокласників.

Комуністичне виховання, яке впроваджувалося впродовж семидесяти років, в кінцевому рахунку зазнало краху, оскільки повністю не виправдало себе. Першопричиною такого краху є відірваність виховання від народних, національних коренів: «Школа тоталітарного режиму всіляко глушила історичну пам'ять підростаючих поколінь, добре і вічне прирікала на забуття, відкинувши наукові педагогічні принципи історизму, народності, демократизму, гуманності, етнізації, природовідповідності, замінивши їх кон'юнктурними, тенденційними, штучно вигаданими принципами партійності та ідейності, що повело педагогічну теорію й шкільну практику манівцями конформізму, спотворило виховання» [10].

Отже, букварі, якими послуговуються в сучасних школах є набагато прогресивнішими як за своєю структурою та методичними позиціями, так і у виховному плані. Вважаємо, що у подальшому при формуванні змісту букварів, слід приділити увагу і полікультурному вихованню молодших школярів, формуванню у них таких рис, як толерантність, повага до представників різних національностей, культури міжетнічних відносин.

Література та джерела

1. Гов'ядовська Н.О. Буквар. Вид. 13-е. – Київ: Радянська школа, 1968. – 96с
2. Гомонний В.В. Антологія педагогічної думки Закарпаття (XIX – XX ст.). – Ужгород: Закарпаття, 1992. – 286с
3. Діполович Л.П. Буквар. Вид. 19-е. – К.: Держ. учб.-пед. вид-во «Рад. школа», 1956. – 96с
4. Діполович Л. Нумо читати! Буквар. Вид. 2-е. – Харків: Держ. вид-во України, 1929. – 48с
5. Магочій П.Р. Формування національної самосвідомості: Підкарпатська Русь 1848-1948/ Авториз. переклад з англ.–Ужгород:» Поличка «Карпатського краю», 1994. – 296с
6. Народный комиссариат по просвещению. 1917(октябрь) – 1920: Краткий отчет. – М., 1920.
7. Савченко О. Якість і варіативність шкільних підручників як умова запровадження державних стандартів початкової освіти // Початкова школа. 2001. – №8. – С.10-12
8. Саженок Б.С., Саженок М.Т. Буквар. – Київ: Радянська школа, 1967. – 96с
9. Саженок Б.С., Саженок М.Т. Буквар. Вид. 16-е. – Київ: Радянська школа, 1982. – 96с
10. Стельмахович М.Г. Українська національна школа і народна педагогіка // Початкова школа. – 1992. – №7-8. – С.3-5
11. Фізежі О.І. Громадянське виховання першокласників у процесі вивчення Букваря // Науковий вісник Ужгород. нац. ун-ту. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2002. – Вип.5. – С.76-82

В статтю сделан сравнительный анализ содержания букварей двух исторических периодов в жизни украинского народа – советского и периода независимой Украины. Определены приоритеты разных воспитательных систем, которые трансформировались через содержание первого учебника как одного из средств формирования сознания младшего школьника.

The author of the article has provided the comparative analysis of the content of ABC-textbooks of two historical periods in the life of the Ukrainian people – soviet and independence of Ukraine. Priorities of different educational systems, which were transformed through the content of the first textbook as one of means of formation of the consciousness of a junior pupil, have been defined.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ НАПИСАННЯ ПІДРУЧНИКА ГЕОГРАФІЇ ДЛЯ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ

Фруктова Я.,
м.Київ

Початок XXI століття для України – це час фундаментальних перетворень в усіх галузях суспільного життя: в економічній, політичній, соціальній та культурній. Завдання, що стоять сьогодні перед школою і проголошені в стратегічному документі української освіти – Національній доктрині розвитку освіти, спрямовані на те, щоб надати освітній системі гуманістично-інноваційного характеру, формувати покоління молоді, що буде здатним робити особистий духовно-світоглядний вибір, матиме необхідні знання, навички та компетентності для інтеграції в суспільство і буде спроможним навчатися впродовж усього життя. Серед шкільних навчальних предметів географія посідає центральне місце.

Сьогодні багато науковців, зокрема П.Шищенко, Я.Олійник, О.Дмитрук, Г.Уварова, Н.Муніч [1], В.Корнєєв [2], О.Кравчук [3], точку зору яких ми поділяємо, наголошують на вирішальній ролі шкільної географії у зміні людського світогляду на глобальному та особистісному рівнях. Географія допомагає дитині усвідомити велике різноманіття і цілісність природи Землі як єдиної географічної оболонки та водночас осмислити єдність і вразливість природних об'єктів, залежність їх від дій людини, особливо суспільства озброєного сучасними технічними та технологічними засобами впливу на своє природне оточення.

Формуючи географічну картину світу як частину загальнонаукової, шкільна географія вчить комплексно

розглядати природу, усвідомлювати особисту причетність і відповідальність до змін природних явищ і географічних об'єктів Землі. Таким чином, географія – це єдина навчальна дисципліна, яка, маючи величезний світоглядний потенціал, формує у молоді комплексне узагальнююче уявлення про Землю як планету людей, виховує патріотизм та любов до свого краю, Батьківщини, вчить орієнтуватися в складних світових соціально-економічних процесах, які постійно змінюються.

Глобалізація стихійних природних і природно-антропогенних явищ та катастроф, загострення планетарних соціально-економічних, природно-ресурсних, геоекологічних, етнічних та інших проблем обумовлюють підвищення ролі і значення географії, потребують більшої уваги до розвитку географічної освіти.

Нині основна мета шкільної географічної освіти полягає у всебічному розвитку особистості школяра з урахуванням його природних задатків, здібностей, інтересів та потреб через формування географічної культури як основи світосприйняття, світогляду та діяльності.

Завданням сучасної шкільної географічної є здійснення переорієнтації цілей географічної освіти на формування таких життєво важливих компетенцій школярів, які сприяли б їх адаптації до активної участі в житті суспільства; посиленні виховного потенціалу географічної освіти за до-

помогою розуміння та знання причин загострення стосунків в системі «людина-суспільство-природа» та оновленні змісту географічної освіти, посиленні уваги до характеру взаємозв'язків у системі «природні умови і ресурси – людина – суспільство».

Навчальна література з географії є важливим компонентом географічної науки і відіграє велику роль у прискоренні трансформації українського суспільства. Тому пріоритетним завданням реформування шкільної географічної освіти є розробка і створення підручників нового покоління, оскільки вони є матеріальним носієм предметного змісту та засобом його реалізації.

Історію навчальних видань як соціально-педагогічного феномену вивчали Л.Березівська, Н.Бігданець-Білокаленко, Т.Гавриленко, Т.Завгородня, О.Замашкіна, І.Курляк, І.Руснак, О.Сухомлинська, Б.Ступарик та інші. Психолого-педагогічні та методичні функції шкільних підручників в останні роки досліджували М.Бурда, Н.Буринська, Ю.Гільбур, О.Дусавицький, Г.Костюк, С.Кобернік, В.Корнєєв, О.Кравчук, Н.Менчинська, Н.Матяш, В.Онищук, М.Ричик, А.Сиротенко та інші.

В останні десятиліття в теорії шкільного підручника проводились дослідження оцінювання його якості (А.Василіук, М.Корсак, М.Шишкіна та ін.).

Важливою складовою загальної теорії підручникотворення є дидактичні основи його побудови. У педагогічній літературі обґрунтовано різні підходи до їх визначення. Серед них особливе місце посідає функціональний підхід (В.Кравецький, І.Лернер, І.Товпінець). Структурно-функціональна модель підручника ґрунтовно розроблена в дослідженнях В.Бейлінонсона та Д.Зуєва, які визначили структурні компоненти навчальної книги на основі їх функціонального аналізу. Цей підхід заснований на глибокому аналізі дидактичних функцій підручника, його структури, змістового та процесуального забезпечення.

Метою організації написання й видання підручників географії, на думку В.Корнєєва [2] є:

- приведення змісту й характеру географічної освіти у відповідність із сучасним рівнем розвитку науки, техніки, культури;
- створення найбільш сприятливих умов для розвитку в учнів пізнавальних інтересів до географії;
- розширення можливості для самостійної роботи учнів згідно з їхніми бажаннями і потребами.

Концептуальною основою дослідження методичних засад шкільного підручника географії є положення про двоєдину сутність цього феномену: носій змісту географічної освіти і засіб забезпечення його засвоєння.

Методичні засади підручника – це система компонентів, що охоплює його функції, структуру та розроблені педагогічно наукою принципи відбору програмного матеріалу, які допомагають учневі організувати процес самонавчання, підвищують його пізнавальну активність.

Аналіз наукової літератури щодо сучасного етапу підручникотворення дає підстави для висновку, що виразними ознаками зазначеного періоду є: розробка варіативних підручників з географії з різними методичними методами реалізації змістових ліній відповідно до вимог навчальної програми; удосконалення змісту підручників на основі особистісно-орієнтованого підходу; запровадження апробації експериментальних підручників з метою підвищення їх якості.

У процесі конструювання оптимальної моделі підручника системоутворюючу роль відіграє його функціональне навантаження. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, ми дійшли висновку, що система дидактичних функцій шкільного підручника не може бути чітко визначена, оскільки вона динамічна, рухлива та відкрита, має варіюватися залежно від типу підручника, навчального предмета, дидактичної концепції, актуальних цілей процесу навчання. Провідне значення для реалізації функцій підручника має не тільки їх об'єктивна представленість у видах діяльності, а й суб'єктивний чинник – усвідомлення автором і вчителями-практиками багатоаспектності функцій та поліфункціональності засобів їх реалізації.

Зміст сучасного підручника має будуватись на засадах комунікативно-діяльнісного принципу і бути значною мірою діалогізований, звідси виникає потреба в психологічному супроводі підручника.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє виділити такі психологічні основи побудови шкільного підручника географії, як: відображення в його змісті та структурі основних етапів процесу навчання: засвоєння навчального матеріалу та застосування його на практиці; реалізація в підручнику процесуальних аспектів навчання; врахування в підборі навчального матеріалу вікових особливостей учнів, їх професійно-значимих інтересів.

Аналіз нормативно-програмних документів та методичних матеріалів з вивчення курсу «Загальна географія» (10-

12 класи) для профільної школи уможливорює виокремлення низки завдань, що стоять перед учителем:

- поглиблення географічної і економіко-соціальної освіти учнів через вивчення глобальних територіально-диференційованих господарських, соціокультурних і соціоекологічних проблем, розкриття ролі окремих держав і народів у світовій економіці й політиці, процесів економічної і політичної інтеграції країн і народів;
- узагальнення й систематизація попередніх знань учнів з географії на більш високому теоретичному рівні;
- розкриття ролі географічних знань і географічної експертизи у вирішенні сучасних господарських і соціальних проблем;
- формування географічних знань та соціокультурних знань, екологічної культури, розвиток економічного мислення учнів, яке передбачає розуміння процесів, що відбуваються в сучасному світі;
- формування уявлення про територіальну організацію господарства і населення окремих регіонів і держав світу;
- розкриття системного характеру світового господарства, формування уявлення про природу, сутність і функцію міжнародного географічного поділу праці;
- висвітлення походження і суті сучасних економічних й екологічних проблем людства;
- ознайомлення з принципами і світовим досвідом раціонального природокористування, охороною навколишнього середовища і перетворення природи;
- свідоме використання порівняльних методів статистико-економічного аналізу, статистичних даних, що характеризують рівень та інтенсивність розвитку господарства країн світу, України, своєї області, адміністративного району, окремого господарства;
- вільне орієнтування на політичній карті та використання тематичних географічних карт для розв'язання навчальних і практичних завдань;
- ознайомлення з важливими географічними дослідженнями в Україні і світі, видатними вітчизняними географами;
- розвиток географічної, екологічної й економічної культури, розуміння завдань, що стоять перед державою і світовою цивілізацією;
- сприяння полікультурному, толерантному, неупередженому сприйняттю і доброзичливому ставленню до інших етносів, народів, груп та особистостей; розвиток в учнів інтересу та поваги до культури свого та інших народів, прагнення зберегти і примножити культурну спадщину своєї країни і всього людства, вчитися жити і працювати в полікультурному середовищі;
- виховування в учнів особистісні риси громадянина України, загальнолюдську духовну ціннісну орієнтацію, сприйняття ідеї гуманізму та демократизму, патріотизму і взаєморозуміння між народами, утвердження ідеї демократії, добра та справедливості;
- підготовка старшокласників до свідомої активної участі у суспільному житті Української держави, усвідомлення її ролі і місця в Європі і світі, формування в учнів співвідповідальності за долю України, Європи, світу;
- зіставлення географічних й економічних подій і процесів, опрацювання різних джерел знань, самостійне добування географічної інформації;
- відстоювання власних поглядів на ту чи іншу географічну проблему, толерантне ставлення до протилежних думок; розвиток творчого мислення, формування власних поглядів та критичного ставлення до інформації.

Особливістю даного курсу є те, що він розкриває важливі й сучасні проблеми сучасної географії та ряду суміжних наук.

Безперечно, укладачі програми поставили надскладні завдання (як кількісні, так і якісні) як перед вчителем, так і перед авторами підручників.

Курс розрахований на 420 годин (по 4 години на тиждень у 10-12 класах) й охоплює 6 взаємопов'язаних розділів. У програмі передбачено розгляд основних тенденцій і закономірностей розвитку географічної оболонки, особливості соціально-економічного, політичного та соціокультурного розвитку провідних країн і регіонів світу. Належне місце відведено відомим географам і сучасним досягненням географічної науки.

Практичну частину програми становить практикум, що є важливою й обов'язковою складовою уроку географії у профільному класі. Після теоретичних питань розглядаються прикладні відомості, структуровані навколо глобальних проблем світу та ідеї збалансованого розвитку суспільства. Практичні роботи передбачають розв'язання географічних, екологічних й соціально-економічних задач, здійснення порівняльного аналізу, проведення міні-дослідження, соціологічного опитування, дискусій, конференцій, семінарів, телемостів, усних журналів, презентацій, експертиз, «круглих столів», референдумів, ділових ігор,

моніторингових досліджень, написання рефератів, творчих робіт, індивідуальних і колективних проектів. Мета проведення цих робіт може бути різною: мотиваційною, контролюючою тощо.

Результати численних досліджень дають можливість сформулювати такі загальні рекомендації для авторів підручників з географії для профільних класів:

- формуючи зміст шкільного підручника, слід дотримуватись таких основних принципів: науковості, цілісності та системності, багатоаспектності, альтернативності, полікультурності, гуманізації, інтегрованості, рефлексивності, доступності і зростаючої складності, соціальної ефективності;
- при вирішенні структурних питань слід дотримуватись наступних правил: розділи, теми й параграфи повинні бути відносно тематично завершеними і сюжетно цілісними; матеріал параграфа повинен бути розрахований на одну навчальну годину; усі параграфи за обсягом матеріалу мають бути приблизно однаковими;
- в структурі та змісті підручника повинні бути засоби організації продуктивної діяльності учнів (проблемно-пошукова, дослідницька, творча діяльність школяра; використання методу аналогій, порівняння різних точок зору і підходів щодо певної проблеми, її окремого аспекта; наявність оцінної позиції щодо навчального матеріалу; рефлексивне осмислення прочитаного);
- зміст сучасного підручника має ґрунтуватись на засадах комунікативно-діяльнісного та особистісно-орієнтованого принципів;
- матеріал тексту підручника має викладатись таким чином, щоб створювались умови для діалогу між автором і учнем. А це означає, що текст підручника повинен містити запитання, гіпотези та матеріал для їх перевірки;
- додатковий текст підручника має містити: нормативні документи, хрестоматійні матеріали, унікальні факти; нарис з історії виникнення та пізнання певного географічного процесу, явища; біографічні описи; уривки з науково-популярної літератури; цікаву в пізнавальному плані інформацію; довідкові матеріали, що виходять за межі навчальної програми;
- методичний апарат повинен бути спрямований на активізацію пізнавальної діяльності та емоційно-ціннісної сфери учнів;
- пізнавальні завдання підручника мають забезпечувати використання учнями відповідних методів і методології географічного дослідження в ході аналізу певної проблеми, навчати їх ставити запитання й усвідомлювати мету діяльності, прогнозувати, здійснювати самоконтроль та самокорекцію, об'єктивно оцінювати якість виконаної роботи;
- автори підручників повинні використовувати позитивну мотивацію старшокласників до навчання, планувати навчальний матеріал так, щоб процес навчання ґрунтувався

на засадах співробітництва;

- матеріал, призначений для запам'ятовування, повинен викладатись в яскравій, образно-емоційній формі з елементами сугестопедії;
- в підручнику потрібно використовувати не лише традиційні рубрики, що спрямовані на узагальнення та систематизацію знань, а й ті, що сприяють розвитку творчих професійно значимих здібностей учнів, забезпечують емоційно-позитивний фон навчання;
- диференціювання навчального матеріалу в середині тексту підручника слід здійснювати за допомогою шрифтових виділень, а в ряді випадків – сигналів-символів, рамок, кольору.

З огляду на реалії сьогодення перспективним є розробка комп'ютерних підручників з географії саме для профільних класів.

Комп'ютерний підручник пропонує інтегроване навчання, оскільки дозволяє поєднати в собі текст підручника, хрестоматію, інформацію по персоналіях, бібліографію (література, джерела, Інтернет адреси), імітаційні рольові завдання. Диск містить набагато більший об'єм інформації, ніж звичайна книга (при цьому в компактній формі), і дозволяє дати не лише аудіальну і візуальну інформацію (фотознімки, карти, діаграми, графіки), але і мультимедійну (можуть бути використані відеофрагменти), що враховуючи специфіку географії як навчального предмету є вкрай актуальним.

Такий підручник дає перспективу розгортання електронних конференцій в «Мережі» між учнями різних учбових закладів. Пристрій для проведення інтерактивних конкурсів створює момент змагання в навчанні.

Учень завжди може роздрукувати необхідний матеріал у потрібній кількості копій, при цьому якість ілюстративного матеріалу буде менше спотворена, чим при знятті ксерокопії.

Програми з CD-диска інсталиються частково і надалі запускаються з диска, аби надмірно не завантажувати пам'ять комп'ютера. У разі потреби учень може скинути інформацію або завдання собі на дискету або міні-диск і працювати не лише в класі, а й вдома.

Слід зазначити, що в Україні вже накопичено певний досвід створення та використання електронних атласів та посібників з географії для 6-10 класів.

Підсумовуючи викладене вище, наголосимо на необхідності врахування авторами підручників з географії для старших класів:

- мети та завдань профільного навчання;
- світоглядного потенціалу географії як шкільного предмету;
- обсягу та рівня програмованого матеріалу;
- позитивного досвіду апробації підручників для основної школи;
- принципів особистісно-орієнтованого та комунікативно-діяльнісного;
- вікових особливостей учнів.

Література та джерела

1. Концепція змісту географічної освіти в загальноосвітній школі України (проект). П.Шимченко, Я.Олійник, О.Дмитрук, Г.Уварова, Н.Муніч // Географія та основи економіки в школі. – 2001. – С.10-11
2. Корнєєв В.П. До проблеми ефективності підручників з географії// Географія. – 2007. – №18(34) – С.2-4
3. Кравчук О. Деякі проблеми й перспективи шкільного підручникотворення на основі особистісно орієнтованої парадигми навчання// Географія та основи економіки в школі. – 2006. – №4. – С.10-13

В статье рассматриваются отдельные аспекты проблемы написания современного учебника географии для профильных классов 12-летней школы, такие как: соответствие основным дидактическим принципам, учебной программе, возрастным особенностям старшеклассников, коммуникативно-деятельному принципу обучения.

Особое внимание уделено концептуальным и методическим основам написания учебника, его полифункциональности. На основе анализа результатов многочисленных исследований сформулированы рекомендации для авторов учебника.

The author of the article has considered separate aspects of the problem of a modern geography textbook writing for profile classes of 12-year secondary school, such as: conformity to the basic didactic principles, to the curriculum, age features of senior pupils, communicatively-active a training principle.

Much attention has been given to the conceptual and methodical bases of a textbook writing, its poly-functionality.

On the basis of the analysis of results of numerous researches recommendations for the authors of textbooks have been provided.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

Хмурина Т.,
М.Хмельницький

Постановка проблеми. Процес самовизначення нації пов'язаний із процесом перебудови особистісних пріоритетів та світоглядом. В першу чергу, це стосується підлітків і випускників навчальних закладів, а також тих, для кого складно сформувати цілісне уявлення про світ. Розбудова України як незалежної, суверенної держави вимагає сформованої особистості з активною громадянською позицією, що свідчить про ступінь її зрілості, рівень розвитку; дає уявлення про характер ставлення до країни, суспільства, народу, Батьківщини, усвідомлення нею свого місця та ролі в процесі державотворення; стимулює самореалізацію особистості, прояв громадських чеснот та їх формування.

Аналіз останніх публікацій. Дослідження окремих аспектів соціального самовизначення здійснювали В.Лебедева, В.Матусевич, Г.Ніков, В.Сафіна, та інші.

Теоретичні аспекти вивчення життєвої позиції громадянина неодноразово розглядалися в працях М.Євтуха, П.Ігнатенко, В.Кузем, О.Сухомлинського, М.Стельмаховича та ін. Особливу увагу вчені надавали філософському та юридичному аспекту формування громадських якостей, гуманістичним положенням громадянського виховання.

На думку В.Сафіна стержневою характеристикою соціальної зрілості особистості є її самовизначення. «Самовизначення особистості стосовно до її соціальної активності й громадянської зрілості виступає відносно них самостійним функціонально-процесуальним ядром, що володіє здатністю попереджати реальну поведінку особистості й організовувати її поведінку» [10, с.23].

У літературі з проблем, пов'язаних з особистістю, існує погляд, згідно з яким отожднюють поняття самовизначення і життєвої позиції особистості. Життєва позиція – це спосіб включення особистості в життєдіяльність суспільства; сукупність поглядів, переконань, які мають соціальне значущий зміст, насамперед, професійних вмінь і відповідних дій особистості, які реалізують її ставлення до навколишнього світу. Тобто життєву позицію особистості визначають не будь-які її вчинки або дії, а сукупність типових поведінкових актів, стійка лінія поведінки й діяльності. Так, наприклад, О.Киричук визначає активну життєву позицію як: «...систему морального ставлення особистості передусім до природи, частинкою якої вона є; до суспільства в цілому і спільностей, до яких вона належить»; до основних видів діяльності, через які й здійснюється внутрішній зв'язок з природою та суспільством» [6, с.15].

Невирішена раніше частина проблеми. Самовизначення має тісний зв'язок із життєвою, точніше соціальною позицією особистості молодшої людини. Для нас важливим є поняття соціального самовизначення в зв'язку із соціальною позицією студента.

Мета статті. Наша стаття присвячена вивченню проблеми соціального самовизначення молоді.

Виклад основного матеріалу. Перед кожною людиною на відповідному етапі формування її свідомості постає проблема життєвого вибору, визначення суті свого життя. Життєздійснення, яке базується на основі внутрішнього самовизначення, в онтогенетичному плані виглядає як процес пошуку й становлення людиною її місця в світі, системи суспільних і міжособистісних відносин. Вхідження особистості до соціальних і соціально-психологічних зв'язків та взаємодії проходить складно, оскільки ця інтеграція носить багатоплановий характер.

Наведемо декілька визначень цієї категорії. «Під життєвим самовизначенням ми розуміємо розвиток і реалізацію молоддю своїх потенціалів у процесі набуття нею стійкого суспільного становища» – так вважають естонські дослідники [10]. Науковець П.Кенкман вважає, що «життєве самовизначення молоді – залучення молодого покоління у всі сфери життя суспільства, яке здійснюється через діяльність самої молоді та реалізується у формуванні соціальних якостей, системи діяльності і відносин, притаманних соціальним групам, до складу яких увійде молоде покоління» [3, с.109-110].

Існує думка, що життєве самовизначення є специфічною формою суб'єктивно-об'єктивної взаємодії, в якій особистість виступає справжнім суб'єктом життєвого процесу, тобто свідомо включається в хід подій, опосередковуючи його творчим ставленням до життя і беручи на себе відповідальність за всі дії і вчинки [3].

Феномен самовизначення виникає в тому випадку, коли поведінка особистості визначається не безпосередньо впливом середовища і не індивідуальними якостями, а головним чином, прийнятими суб'єктом цілями та завданнями діяльності, стійкими ціннісними орієнтаціями, які особистість захищає навіть у суперечливому середовищі, обставинах та соціальному оточенні. Соціальне самовизначення є визна-

ченням свого становища у світі, що спрямовано не в середину особистості, а назовні. Але саме в процесі самовизначення і кристалізується сама особистість [7].

Поняття самовизначення, як правило, описового характеру і стосується окремих вузьких аспектів. І.Кон зазначає, що суть самовизначення молодшої людини полягає у «чіткому орієнтуванні і визначенні свого місця у світі дорослих», а також «у виборі соціально і особистісно значущих цілей, досягнення яких забезпечується самореалізацією суб'єкта». Поняття «самовизначення» І. Кон пов'язує з процесами «пошуків себе», «відкриття я», соціального і морального дозрівання, які мають світоглядний сенс і «виразно соціальний зміст» [2].

За твердженням Д.Фельдштейна процес самовизначення знаходиться у безпосередньому зв'язку із соціалізацією особистості. «Особистісне самовизначення – це феномен суспільного індивіда, пов'язаний з формуванням розгорнутої соціальної позиції людини відносно інших, із ступенем бачення себе в інших людях, із готовністю особистості до відповідальних дій у світі». Д.Фельдштейн акцентує увагу на соціальному аспекті самовизначення у юнацькому віці, оскільки основою цього процесу є «формування певної соціальної позиції особистістю, яка поставлена в умови вибору життєвого шляху» [12].

Дослідник М.Пряжников розрізняє поняття особистісного і життєвого самовизначення та пропонує класифікацію типів самовизначення особистості, залежно від реалізованого в кожному з них ступеня свободи: професійне, життєве, особистісне. За М.Пряжниковим, життєве самовизначення – це «вибір певного стилю життя і реалізація його у багатьох соціальних ролях». Особистісне самовизначення характеризується ним як найвищий рівень життєвого самовизначення, що мінімально обмежений зовнішніми факторами. [8].

Проблема самовизначення особистості детально розроблена В.Сафіним, досліджує форми самовизначення і його типи: конвенціонально-рольове, професійне, сімейне і соціальне. На думку В.Сафіна, кожна з цих форм пов'язана з певною сферою життя людини, а всі разом вони створюють життєве самовизначення особистості, певним чином вступаючи у зв'язки між собою. З точки зору В.Сафіна самовизначення включає два аспекти.

1. Визначення себе стосовно цілей і цінностей, враховуючи вимоги групи, колективу, суспільства, а також свої можливості, здатності, умови середовища;

2. Свідомо діяльність особистості спрямована на реалізацію обраних цінностей і самоактуалізацію.

Таким чином, процес самовизначення пов'язується з функціонуванням самосвідомості і «я-образу» і також, з самореалізацією в діяльності, з процесами самопізнання і саморегуляції. Отже, самовизначення особистості – це «цілеспрямована всебічна творча поведінка, мета якої – оволодіння сферами життя як системою на основі ідей, що повністю охоплює суб'єкт і є результатом особистісної переробки і особистісного переживання» [10].

На думку М.Гінзбурга, необхідність самовизначення, як особистісного, так і професійного, певною мірою детермінована вимогами суспільства, але доводить, що самовизначення також детермінується внутрішньою логікою психічного розвитку особистості і пов'язано з потребою у самореалізації, яка загострюється у юнацтві. Саме тому воно включено в систему уявлень особистості щодо перспективи у часі і тісно пов'язано з її життєвими планами. Очевидність зв'язку самовизначення з потребою особистості у самореалізації пов'язана із певною психологічною основою особистісного самовизначення на даному етапі розвитку особистості в усвідомленні та активній реалізації в житті спрямованій у майбутнє [1].

Сутність життєвого самовизначення є самостійне та усвідомлене знаходження особистісних сенсів у виборі життєвого шляху і всієї наступної життєдіяльності людини в конкретній культурно-історичній і соціально-економічній ситуації, а також саморефлексія у здійсненні цього процесу. Поряд з поняттям «життєвого самовизначення» людини широко застосовуються терміни «самовизначення особистості» та «професійне самовизначення» (І.Михайлов, М.Пряжников). Однак перше поняття в нашому розумінні не зводиться до двох останніх. Вони є певними складовими більш широкої дефініції – життєвого самовизначення. Самовизначення особистості є акт усвідомлення, виявлення і створення власної позиції у життєвих (проблемних) ситуаціях.

Під професійним самовизначенням у педагогіці розуміють самопізнання та об'єктивну оцінку особистістю власних індивідуальних особливостей, зіставлення своїх професійно-важливих якостей і можливостей з вимогами,

необхідними для оволодіння конкретною професією. Це процес прийняття особистістю рішення щодо вибору майбутньої трудової діяльності (вибір професії, професійного навчального закладу, місця працевлаштування).

Професійне самовизначення слід розглядати як елемент більш широких систем:

1) соціального самовизначення, яка передбачає пошук молоді людиною свого місця в житті, в соціальній структурі суспільства;

2) життєвого самовизначення – специфічної форми суб'єктно-об'єктної взаємодії, в якій особистість виступає справжнім суб'єктом життєвого процесу, тобто свідомо включається в хід подій, опосередковуючи його творчим ставленням до життя і беручи на себе відповідальність за свої вчинки та дії як їх автор.

Самовизначення особистості – свідомий акт вияву та утвердження власної позиції в проблемних ситуаціях. Особливими формами самовизначення особистості є самовизначення особистості в групі та професійне самовизначення [4, с.330].

Стаючи в процесі формування суб'єктом пізнання, спілкування і праці, індивід усвідомлює своє суспільне становище, вибирає свою власну систему цінностей, визначає життєві цілі та ідеали, знаходить способи їх реалізації. Вирішальна роль у процесі громадянського самовизначення особистості, її самоідентифікації з провідними громадянськими цінностями належить самосвідомості. Якщо спочатку дитина просто засвоює запропоновані їй у готовому варіанті визначення, норми й правила, то в процесі утворення більш складних форм самосвідомості, з розвитком інтелекту, здатності категоризувати явища, самовизначення стає все більш активним й вибірковим, багатоваріантним – на відміну від простої ідентифікації на перших етапах життя.

Особистість визначається стосовно конкретних явищ, сфер діяльності, окремих людей і соціальних груп, норм та правил, цінностей та ін. аж до світу загалом.

Зіставлення себе зі світом у реальному часі і просторі, субординація з конкретними історично-суспільними та індивідуальними умовами буття і є життєвим самовизначенням особистості, в тому числі й самовизначенням громадянським.

Саме тому, що особистість є утворенням системним, функціонально активним, її внутрішній світ «працює», а не пасивно засвоює зовнішні впливи, цінності, рівень розвитку громадянської свідомості та самосвідомості визначається не тільки на основі відповідності вчинків суспільним вимогам, але й на основі тих мотивів, цілей, ціннісних орієнтацій, котрі керують людиною у своїй поведінці.

Стаючи суб'єктом формування, суб'єктом праці, пізнання і спілкування, індивід усвідомлює своє соціальне становище, визначає життєві цілі й ідеали, знаходить шляхи їх реалізації. Суттєву роль у даному процесі соціального самовизначення, розвитку громадянської свідомості та самосвідомості належить соціальній рефлексії, яка передбачає пізнання особистістю самої себе як суб'єкта життєдіяльності. Соціальна рефлексія як механізм самосвідомості – акт дослідження свого внутрішнього світу й поведінки у зв'язку з соціальними очікуваннями. Соціальна рефлексія – важлива складова особистісної рефлексії індивіда. Під особистісною рефлексією розуміється дослідження самою людиною своєї афективно-потребної сфери, що виникає лише в процесі спілкування, до того ж переважно в конфліктних ситуаціях.

Особистість визначається стосовно конкретних явищ, сфер діяльності, окремих людей і соціальних груп, норм і правил, цінностей тощо. Зіставлення себе зі світом, як вже згадувалося, є життєвим самовизначенням особистості. Розвинена самосвідомість необхідна «доростає» до рівня світоглядного осмислення світу, включаючи в себе світогляд, оскільки самовизначення – це визначення себе в світі, а світогляд, в свою чергу, обов'язково заломлюється кризою «образ Я», віддзеркалюючи особисте ставлення людини до світу.

Соціальна рефлексія тісно пов'язана з розвитком громадянських орієнтацій. Громадянські орієнтації – це одна з головних психологічних характеристик людини. Вони відображають усвідомлене ставлення до соціальної дійсності, пов'язане з мотивацією поведінки і спрямованістю особистості. Соціальна поведінка починається з готовності, з установки, в якій відображені і прагнення, і цілі, і вимоги, і очікування людини. Виразені в свідомості особистості орієнтації і знання тісно зв'язані одне з одним. Якщо в знаннях відображаються предмети і явища дійсності, то в орієнтаціях відбиваються ставлення людини до них. В структурі особистості ціннісні орієнтації є своєрідним центром координації, що визначає поведінку й ставлення до соціального середовища. Громадянська орієнтація – це один з результатів соціальної рефлексії особистості. Вони багато в чому визначають суспільну діяльність людей.

«Відповідно до основних сфер життєдіяльності в структурі

самовизначення можна виділити його відносно самостійні різновиди: соціальне, професійне, громадсько-політичне, сімейне, у сфері спілкування. Центральним тут є соціальне самовизначення – інтеграція молоді в основні компоненти соціальної структури суспільства. Соціальне самовизначення безпосередньо пов'язане з вибором професії, результатом якого є не лише здобута професія, а й новий трудовий колектив, в який вступає молодь» [6, с.42]. Соціальне самовизначення містить у собі життєве самовизначення.

Соціальне самовизначення характеризує людину як особистість. Цим і визначається індивідуальність, цільність, професійна орієнтація і т.п. Людина прагне зробити правильний життєвий вибір, і в той же час впливати на процеси життєдіяльності суспільства на певному рівні своєї компетенції, відчувати на собі вплив суспільства.

«Соціальне самовизначення – цілеспрямована, різнобічна творча поведінка, мета якої оволодіти сферою життя як системою на основі ідеї, що повністю захоплює суб'єкт, яка є результатом особистісного перероблення й особистісного колювання» [6, с.100].

Соціальне самовизначення студента характеризує поступальне становлення цілісної особистості. На думку В.Сафіна, «лише особистість, що самовизначилася, має цілісність, стійкість, активність та цілеспрямованість» [6, с.26]. Причина соціального визрівання торкається взаємостосунків суб'єкта та середовища його життєдіяльності. Отже, в процесі самовизначення людина обирає ту сферу діяльності, зміст якої найбільше відповідає засвоєним нею суспільно значущим цілям виховання.

Соціальне самовизначення педагогі розглядають з погляду впливу на його розвиток різних соціальних факторів. Сукупність цих факторів є тим простором, де здійснюється процес соціально-професійного самовизначення особистості студента.

Поняття «соціальне самовизначення» включає:

- розвиток мотивації та бажання щодо оволодіння фахом;
- уміння застосовувати набуті знання в різноманітних видах діяльності;
- здатність реально оцінювати свої можливості;
- розвиток бажання щодо особистісної реалізації.

Слід виділити такі відносно нові тенденції, характерні нині для соціального самовизначення молоді:

- заперечення можливості повернення до минулого соціального устрою та невизначеність власного місця і ролі у побудові нового;
- руйнація традиційних форм соціалізації, заснованих на досить жорсткій визначеності життєвого шляху та наявності великої кількості соціальних інститутів, покликаних здійснювати цей процес; водночас нових, ефективних та відносно безболісних форм соціалізації молоді практично не існує;
- розширення можливостей самостійного вибору життєвого шляху при одночасному зростанні особистої відповідальності;
- поява нових соціальних посередників, невластивих для самовизначення минулих поколінь: кооперативів, приватного бізнесу, різноманітних форм власності; наявності різних джерел одержання матеріальних благ і заробітку, нових джерел інформації, самодіяльних про- і антисоціальних, антисуспільних молодіжних угруповань, тощо;
- посилення регіональних та національних (етнічних) відмінностей та зростання їх питомої ваги в життєвому самовизначенні молоді;
- оцінка свого суспільного становища із загальноцивілізаційних позицій, найчастіше у порівнянні зі становищем ровесників в інших, переважно високорозвинутих країнах та поява у зв'язку з цим завищених соціальних вимог.

Отже, більшість молоді стоїть нині перед складним вибором у житті, до якого вона не підготовлена ні психологічно, ні організаційно. Тому мета молодіжної політики у цій галузі – зміцнення соціального статусу молоді в структурах суспільства, які оновлюються або кардинально змінюються, посилення правової, економічної та соціальної захищеності молодого покоління.

Дослідження соціального самовизначення в індивіда стає особливо актуальним в трансформаційні періоди, котрі, з однієї сторони пов'язані з розпадом соціальних зв'язків і сформованого образу світу, коли інтеріорізовані ціннісні орієнтації та ідеали не вписуються в нові суспільні, культурні й соціальні відносини, з іншої – вимагають переглянути, змінивши ціннісне наповнення особистісної диспозиційної структури налаштувавшись на нові культурно-історичні умови. Г.Андреевою було виділено основні процеси властиві масовій свідомості, на які ситуація нестабільності та невизначеності суттєво впливає, і які вимагають соціально-психологічного аналізу. До таких явищ масової свідомості відносяться: глобальна ломка соціальних стереотипів,

зміна базових цінностей, криза ідентичності [цит. за 5, 48], спостерігається утруднення соціального самовизначення. Інші дослідники соціального самовизначення В.Хесле та Г.Гарфінкель до вищевказаних додали ще розпад колективної пам'яті (суспільної свідомості), втрату віри у майбутнє, невідповідність між уявленнями про себе, власну культуру, сприймання своєї культури іншими, почуття меншовартості, втрата базових цінностей [13, с.121; 14, с.55]. Але такий стан кризи триває недовго, адже людина прагне відновити відносно упорядковане цілісне сприйняття світу. Індивід шукає нові культурні, ідеологічні моделі, які б упорядкували його сприйняття світу, адже сукупна свідомість суспільства, не може існувати поза ідеологічною заангажованістю. Саме ідеологію Е.Еріксон вважав соціальним інститутом, що відповідає за особистісну і колективну ідентичність [14, с.145].

Таким чином, самовизначення можливе як за умови сформованості персоніфікації, так і сформованої соціальної (групової) ідентичності. Задовольняючи через групове членство, свою базальну потребу в самоповазі, індивід відповідає на запитання: «Що є для мене суспільство?», «Хто я в суспільстві?», тобто вирішує проблему свого соціального самовизначення. Головна ідея ґрунтується на тому, що враження про світ організуються в зв'язні інтерпретації – ідеї, установи, стереотипи, очікування, котрі виступають регуляторами соціальної поведінки. Позаяк індивід, що ідентифікує себе

з якою-небудь групою, намагається оцінити себе позитивно, піднімає таким чином свій статус та статус групи. Значна кількість досліджень, проведених зарубіжними політичними психологами засвідчує, що групова приналежність уже сама по собі – основа для побудови системи переваг, позитивна чи негативна оцінка факту своєї належності до тієї або іншої групи складає ціннісний компонент соціальної ідентичності.

Аналіз поняття «самовизначення» свідчить, що це не тільки процес входження в соціально-світоглядну структуру суспільства (соціологічний підхід), а й реалізація своєї неповторності, ініціативності, відповідальності, творчого відношення до навколишньої дійсності, своєї індивідуальної природи, враховуючи потреби і можливості як власні, так тієї соціальної групи до якої входить індивід, прийняття цінності окремої соціальної групи (соціально-психологічний підхід). Потреба у самовизначенні проявляється у сензитивному для нього віці – юності, коли є всі передумови, як фізичні, соціальні, так і інтелектуальні. Суспільство надає молодій людині можливість самій визначити свій життєвий шлях і вирішувати основні життєві проблеми, навіть змушує – по досягненню паспортної зрілості, певною мірою впливати своєю волею на хід суспільно-економічних перетворень; хіба що свобода вибору обмежується лише досягнутим рівнем суспільного розвитку.

Отже, проблема соціального самовизначення є надзвичайно важливою і цікавою для подальшого вивчення.

Література та джерела

1. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. – 1998. – №2. – С.19-27
2. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М., 1980. – 192с
3. Кенман П.О. Управление самоопределением молодежи как социальным детерминированным процессом «Ученые записки Тартусского университета». – 1989. – Вып. 694. – С.109-110.
4. Краткий психологический словарь / ред. – сост. Л.А.Карпенко; Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2 изд., расш., испр. и доп. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1999. – 512с
5. Лебедева Н.М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поисков самоуважения к поискам смысла // Психологический журнал. –1999. – Т.20. – №3. – С.48-58
6. Михайлов О.В. Формування соціальної зрілості студентів економічного профілю. – Дис. канд. пед. наук. – Кіровоград, 2000.
7. Пилепенко В.Е. Молодежь Украины: ожидания, ориентации, поведение. – К.: Наукова думка, 1993. – 160с
8. Пряхніков М. Особиста професійна перспектива //Психолог. – №16. – 2004. – С.6–8
9. Радул В.В. Соціально-педагогічна зрілість. Спеціальний курс: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Кіровоград, Поліграфічно – видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. – 248с
10. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения // Психологический журнал, 1984.
11. Титман М.Х. Жизненный путь поколения: его выбор и утверждение. – Таллин: Эсти раамат, 1985. – 370с
12. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды / Д.И.Фельдштейн. – 2-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. – С.94–124
13. Хесле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности // Вопросы философии. – 1994. – № 10. – С.121
14. Эриксон Э. Идентичность. Юность и кризис. – М.: Прогресс, 1997.

Автор статьи рассматривает проблему социального само-определения молодежи. Анализ понятия «само-определение» свидетельствует, что это не только процесс вхождения в социально-мировоззренческую структуру общества, но и реализация своей неповторимости, инициативности, ответственности, творческого отношения к окружающей действительности, своей индивидуальной природы, учитывающая потребности и возможности как собственные, так той социальной группы в которую входит индивид, принятие ценностей отдельной социальной группы.

The author of the article has considered the issue of social self-definition of the youth. The analysis of concept «self-definition» testifies, that it is not only the process of entrance to the socially-world outlook structure of a society, but also the realization of one's originality, initiative, responsibility, creative attitude to the environment, one's individual nature, taking into account needs and possibilities as own so that social group in which the individual enters, acceptance of values of a separate social group.

ПОШИРЕННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ЗНАТЬ ТА ВІДРОДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ДУХУ В ДІЯЛЬНОСТІ ТОВАРИСТВА «ПРОСВІТА» (кінець XIX – початок XX століття)

Шайнер А.,

м.Івано-Франківськ

Економічна освіта стала нагальною потребою сьогодення, адже економічні знання в сучасних ринкових умовах стають основою господарського розвитку держави та сприяють її стійким позиціям на міжнародних ринках. Вони формують інтелектуально-розвинених суб'єктів економічних відносин, які спроможні аналізувати економічну ситуацію, приймати адекватні та виважені практичні рішення, пристосовуватися до нових умов. Водночас історичний підхід дає можливість глибше зрозуміти економічні процеси та напрями подальшого їх вдосконалення.

Серед відомих господарсько-просвітніх організацій – товариство «Просвіта», яке першим звернуло увагу на необхідність економічного навчання на західноукраїнських землях, намагалося своїми діями поліпшити економічний стан українського селянства, створити умови для активної господарської діяльності, піднести його національну

свідомість. Програма дій Товариства безпосередньо для селянства була сформульована у його статуті та працях члена Головного Виділу К.Левицького «Що повинна робити «Просвіта» на основі нового статуту» (1892), «Про шпихлірі і крамниці» (1893), «Про сільські каси позичкові і шадниці» (1894), «Про нові спілки господарської праці» (1904), а також у праці М.Новаківського «Спілки для ощадності і позичок системи Райфайзена» та ін. Відповідно до вимог статуту «Просвіта» мала право здійснювати: «...г) закладання спілок рільничо-господарських і промислових, торговель, шпихлірів, кас ощадності і кас позичкових, як також шкіл господарських і промислових; д) уділюване допомоги і поради при набуванні доброго насіння, машин і приладів рільничо-господарських, як також вказувань джерел зарібку; н) розбуджуване замилювання до ощадності і праці, як також діланє всего того, що може причинитися до піднесення

просвіти добробуту руського народу» [7, с.10]. Отже, з 1891 р. при прийнятті нового статуту Товариство цілеспрямовано здійснює свою діяльність на економічній ниві, для покращення рівня життя селян та їхнього добробуту.

Перший активний наступ у ліквідації економічної безграмотності селян «Просвіта» здійснила через засоби друкованого слова, в яких мова йшла про впровадження поліпшених методів господарювання. Щоб таке навчання носило більш прикладний характер у 1911 р. «Просвіта» видає книжку С. Кузика «Рільничі досліди і проби, роблені заходом Товариства «Просвіта» у Львові на селянських господарствах в літах 1908-1910», де детально проаналізовано розгляд можливостей поліпшення господарювання через аграрну роботу у 40 повітах, 83 місцевостях, з вміщеними звітами 121 дослідника (книжка ілюстрована, включає алфавітний покажчик районів та місцевостей проведення досліджень).

Відповідно до вимог статуту «Просвіти» у 1891 році вводилося посада мандрівного вчителя товариства, в обов'язки якого входило «устне поучення народу о всякого рода справах просвітніх, господарських, торговельних і промислових...» [7, с. 10]. Цю посаду започатковано для того, щоб надавати певну практичну допомогу селянам, при поширенні нових методів ведення господарювання. Її займали почергово В.Король, О. Гарасевич, С.Кулик, М. Творидло, Г.Стефурак. Як зазначено у неопублікованій праці Миколи Творидла «в 1896 р. перевів п. Король з рами «Просвіти» люстрацію економічну, яку отримав з викладами діяльності філії і читальні в 104 місцевостях, в котрих брало участь на викладах 6340 слухачів, між ними 287 інтелігентів і 6054 селян та міщан. В 1897 р. був п. Король в 87 місцевостях з викладами в присутності 7958 слухачів, в тім 276 людей з інтелігенції, і 7702 селян та міщан» [9, с.50]. Дана статистика свідчить про високий рівень зацікавленості сільського населення опанувати необхідними господарськими знаннями, щоб позбутися злиденного становища українського селянства, яке переносило на своїх плечах пережитки панщини й кріпосництва. Тому, сміливо можемо зауважити, що такі господарські виклади були першою акцією на ниві піднесення господарства та економічного рівня краю.

Селяни досить жваво й активно залучалися до сприйняття економічних знань, що свідчило про їх необхідність. Товариство «Просвіта» усвідомлювало, що захистити селянина та допомогти йому може добре налагоджена і розгалужена система поширення економічних знань серед найширших верств українського народу. Тому, поліпшенню впровадження у життя економічної політики «Просвіти» сприяло утворення у 1806 р. господарсько-промислової комісії. Основною метою її створення, як зазначається у першому параграфі статуту, є «планове і інтензивне переведення в життя задачі товариства, а іменом піднесення економічного добробуту руського народу» [10, арк. 1]. З статутом комісія поділялася на такі відділи: 1) сільськогосподарський; 2) промисловий; 3) торговельний; 4) кредитний; 5) жіночого господарства; 6) господарсько-видавничий; 7) принагідних справ, через які товариство «Просвіта» намагалося піднести на якісно вищий рівень розвиток нужденного стану українського народу.

Важливе місце у діяльності «Просвіти» займала й підготовка кадрів для практичного ведення господарства. З цією метою у 1908 році була заснована у Милівані (Товмацький повіт) господарська школа, що об'єднувалася з садівничо-господарською. За статутом школа повинна була «подавати селянському населенню найважливіші відомості з всяких галузей рільництва, потрібні для раціонального ведення селянських господарств» [11, арк.1], вирішуючи такі основні завдання: «1) проводити в зимовий період рільничу науку для селян ...; 2) вирішувати впрями і практичні заняття; 3) вести у літній період курси для селянської молоді; 4) проводити різні галузеві курси сільського господарства; 5) вести взірцеве господарство; 6) проводити рільничі досліді у власному господарстві; 7) досліджувати рільничі відносини; 8) надавати хліборобам практичних порад; 9) допомагати в організації господарських спілок» [12, арк. 2]. Під час навчання селяни ознайомлювалися з основами господарських знань, як раціонально вести своє господарство, доглядати за рослинами, годувати тварин, проводити меліорацію полів та ін. Навчання в школі проводили агроном Г. Думка та урядник «Просвіти» Я. Литвиненко.

Зважаючи на значення кооперативної ідеї для економічного відродження українського села, щорічно з 1925 р., школа у Милівані за підтримки РСУК, проводила курси кооперативного книговодства і діловодства. Цей курс тривав 10 тижнів - від 9 травня до 15 липня 1926 р. До програми курсу окрім фахових кооперативних предметів входило вивчення основ годівлі тварин, організація контролю за молочністю, ветеринарія, пасічництво, математика і українознавство. Викладали на курсах від РСУК В. Кубасевич, О. Дяків, від Маслосоюзу - М. Мазурок, ветеринарію - Моспанюк, пасічництво - М. Боровський. Навчання проводилося від 7-12 год., 14-17 год. [15, арк. 1-2]. Отже, господарська школа у Милівані була

першим просвітньо-економічним фаховим навчальним закладом на теренах Західної України, де на належному рівні опановувалися базові господарські та кооперативні знання українськими учнями.

Значним поступом у розвитку економічної освіти було проведення у філіях Товариства «Просвіта» торговельних курсів з метою пропагування практичних навиків ведення читальняних крамниць. Фахові курси почали влаштовуватися по філіях Товариства у 1906 р. під проводом урядника «Народної Торгівлі» Петрушевича. Ним було проведено 5-денний торговельний курс в Заліщиках, 3-денний в м. Товстім, та 1-місячний у Коломиї. У 1907 р. було проведено 1-місячний торговельний курс для крамарів в Збаржі, де програма курсу охоплювала наступні предмети: 1) купецьке книговодство; 2) наука про торгівлю та купецькі звичаї; 3) торговельне законодавство; 4) купецькі рахунки; 5) товарознавство; 6) торговельна кореспонденція; 7) касове книговедення; 8) торговельна географія; 9) кооперація та інші.

З 1908 по 1914 р. відбулося 14 торговельних курсів за участю 586 слухачів. При їх проведенні «Просвіта» співпрацювала з іншими українськими товариствами, зокрема з товариством «Сільський господар», «Сокіл»: 8-денний торговельно-касовий курс проведено у Заліщиках для учнів семінарії третього і четвертого року навчання за участю 46 слухачів; у Львові відбувся аналогічний курс для учнів греко-католицької семінарії [2, с.112-138]. З 23 січня до 11 лютого 1912 року у Сокалі проводився торговельний курс [5, с.90], який включав вивчення торговельної справи (90 год.) і загальноосвітніх предметів (18 год.). Проведення торговельних курсів давало можливість збільшити кількість економічно грамотних фахівців, здатних вести активну господарську діяльність.

Вагоме місце у просвітньо-економічній діяльності «Просвіти» посідали господарські віча, під час яких відбувалися обміни знаннями, досвідом практичної роботи. «Розумну та справедливу річ загадало наше Товариство «Просвіта», а то: щоби скликувати своїх просвічань-господарів на просвітньо-господарські віча, значить не такі ради, де би раду давали, як то нашому злидненому руському народові, котрого нужда зъ усьох боковъ прибила, конечно і то на правду тои біди позбавити ся и просвіту добивати ся почати» [8, с. 3]. На вічі 12 листопада 1895 р. у Перемишлі наголошувалося на тому, що «крамниці треба отирати при читальнях «Просвіти», а тоді принесуть вони більше хосна, як крамниці отварювані поодинокими людьми...» [8, с.17].

Керманічем торговельного відділу при запровадженні крамниць, товариство «Просвіта» обирає Грушкевича у 1910 р., «котрого обов'язком було вже лиш уділювання фахових порад в справах торговельних, евіденція і люстрація крамниць, кас і інших економічних підприємств..., улагоджувані викладів і торговельних курсів» [9, с.65]. Спочатку на курси приймали усіх бажаючих, згодом лише українських крамарів або членів товариства «Просвіта», оскільки стало очевидним, щоб опанувати даною наукою не лише повинен бути хист, а й певні відомості з рахунків та торговельної справи.

10 жовтня 1912 року у Чорткові за ініціативою Головного Відділу «Просвіти» проходив крамарсько-торгівельно-касовий курс, в програму якого входило вивчення історії України, діловодства, вексельних і торговельних законів, торговельної переписки тощо. У Тернополі при читальній філії «Просвіти» з 1 грудня 1928 р. до кінця лютого 1929 р. було організовано освітньо-кооперативні виклади. Програма курсу засвідчувала високий рівень викладів, що включала 22 навчальні предмети. Кваліфіковані лектори прочитали цикл лекцій з політичної економії, товарознавства, основ кооперативного права та інших дисциплін. З програми відводилося 8 годин на вивчення предметів пов'язаних з кооперацією, на ветеринарію 1, гігієну - 1, географію - 1, природничу науку - 1, техніку - 1, суспільно-політичні науки - 1, суспільне виховання - 1 та ін. [16, арк. 1-4]. Такі ж курси працювали в Станіславові, Перемишлі, Коломиї, Самборі та інших містах краю [4, с.7].

Однак найбільше серед українського загалу відчувався брак торговельної школи, яка б готувала фахові кадри продавців, купців, допомагаючи цим самим розбудувати українські міста та поповнювати ряди українського міщанства, яке постійно зменшувалося. Адже ще 1907 р. газета «Діло» писала «Ведення крамниць треба поручати тільки фахово до того пристосованим людям, бо тільки в такий спосіб можуть вони розвиватися нормально та з часом створити поважний чинник в нашій діяльності на полі купецького промислу» 13 травня. Таку прогалину взяла на себе «Просвіта», яка заснувала дворічну «Торгівельну школу» у Львові 5 жовтня 1911 року [2, с.136], яка мала на меті відновити українську кооперацію, модернізувати її у певну систему, яка стала б основою торговельної діяльності. Першим її директором було призначено професора Львівської політехніки і державної торговельної академії Р. Залозецько-

го. У 1912-1913 рр. свідоцтво про закінчення школи отримало 24 учні, в тому числі 12 учениць, а 6-місчні курси з 27 слухачів закінчили тільки 12 [2, с. 138]. З 1929 р. управителем торгівельної школи було затверджено Д. Коренця, зусиллями якого у 1926 р. школа з дворічної була реорганізована в середню з трирічним терміном навчання. При школі працювали: а) однорічний вищий кооперативний курс для тих, хто не мав відповідної освіти і працював у кооперативних установах; б) однорічний торговельний курс для випускників гімназій; в) однорічний торговельний курс для тих, хто закінчив гімназію, але не склав випускного іспиту. Кількість учнів у різні роки була неоднаковою. Зокрема, у 1928/29 н.р. у трирічній школі навчалося 168 учнів (102 хлопці і 66 дівчат), на курсі абітурієнтів - 47 учнів (39 хлопців і 8 дівчат), 30 слухачів відвідувало кооперативний курс. А у 1936/37 н. р. у трирічній Торговельній школі було 120 учнів (70 хлопців і 50 дівчат), а на однорічному курсі абітурієнтів - 87 слухачів. При школі працювали платні курси стенографії, англійської та французької мов [4, с.109]. У школі викладало 14 осіб з вищою фаховою університетською освітою, здебільшого з кооперативною і торговельною практикою; бібліотека нараховувала 1054 книжок і 12 фахових журналів, збірники з товарознавства, бухгалтерії та торгівлі. Окрім загальноосвітніх

предметів читалися й фахові: купецькі рахунки, книговодство і ведення контори, ділове листування, торгівельна географія, спільництво, а в торгівельній гімназії ще й стенографію.

Під впливом львівської торговельної школи подібну школу було організовано й у Станиславові, а випускники її працювали не лише в самому місті, а й по всьому краю.

У 1909 році з нагоди 40-літнього ювілею Товариства був проведений просвітньо-економічний конгрес, який став своєрідним підведенням підсумків роботи «Просвіти», починаючи з 1891 року [2, с.95]. На конгресі була дана оцінка діяльності «Просвіти» та її відділів, висвітлено усі поточні проблеми та їх аналіз, окреслено шляхи поліпшення економічної освіти та господарського становища українського селянства.

Отже, «Просвіта» вперше серед українських товариств не тільки проголосила ідею економічного піднесення селянства, а й реально втілювала її у життя. Економічна політика Товариства «причинилась сильно до піднесення економічного стану селянських мас, підготувала основи для всіх майже без виімку нинішніх економічних організацій» [9, с.29], які працю, започатковану «Просвітою», продовжили і спеціалізували. «Просвіта» була школою суспільного життя, площиною інтеграції суспільних груп, своєрідною етнонаціональною ланкою неіснуючої української держави у Австрійській імперії та Польській республіці.

Література та джерела

- Добрянський Б. Роль українського педагогічного товариства «Рідна школа» у розвитку фахової освіти в Галичині // Товариство «Рідна школа»: історія і сучасність: Наук. альм. / Упоряд. і наук. ред. Д. Герцюк, С. Ярема. - Львів, 2001. - Ч.1. - С.106-112
- Звіт Товариства «Просвіта» з діяльності за час від 1 січня 1910 до 31 грудня 1912. - С.112-138
- Зуляк І.С. Діяльність «Просвіти» у Західній Україні в міжвоєнний період (1919-1939). - Т.: Воля, 2005. - С.446-470
- Кооперативний вишкіл молоді // Господарсько-кооперативний часопис. - 1929. - №14. - С.7
- Письмо з Просвіти. - Січень. - 1911. - Ч. 1. - С.90
- Письмо з Просвіти. - Березень. - 1911. - Ч. 3. - С.112
- Справозданє з діланій товариства «Просвіта» за чась воль 1 січня 1896 до 31 грудня 1897. - Львів, 1898. - С.10
- Танякевич Д. Яку раду радило віче господарське товариства «Просвіта» на дни 12-го падолиста 1895 року у Перемишли? - С.5-22
- Творидло М. Пятдесятілітня діяльність «Просвіти» на поли економічній / Упоряд., вступні статті В.Пашука, Ж.Ковби. - Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2002. - 98с
- Центральний державний історичний архів України у Львові. - Ф. 348. - Оп.1. - Спр. 7632. - Арк.1
- Там само, спр. 7161.
- Там само, спр. 7161.
- Там само, спр. 6366.
- Там само, спр. 445.
- Там само, спр. 6778.
- Там само, спр. 119.

В статье рассматривается деятельность общества «Просвита» как первой образовательно-хозяйственной организации, которая положила начало развитию и модернизации национального хозяйства через экономические доклады и первые национальные специализированные школы.

The author of the article has considered the issues of the «Prosvita» association activity as a first educational-economic organisation, that made the ground and modernisation for the national economy development through the first economic lectures and national vocational schools establishment.

ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ ПІД ВПЛИВОМ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Яцина О.,
м.Ужгород

Українське суспільство перебуває під впливом потужних глобалізаційних процесів, швидких змін умов життя та його соціальної організації, переосмислення ціннісних орієнтацій та установок. Відтак актуальним стає посилення уваги до проблем готовності молоді стати суб'єктами трансформаційних процесів, адже це їй визначати напрямки його розвитку.

В контексті тенденцій до глобалізації як вихідної позиції особливо важливим є визначеність освіти на людиноцентризм – особистісно орієнтований розвиток. Українська освіта має швидко і прицільно реагувати на зміни часу, щоб виховувати й розвивати в людині здатність до ефективної діяльності у соціальному середовищі, що є основою структури особистості.

Дослідження особистості як психологічної категорії стало предметом вивчення К.Юнга, Г.Оллпорта, А.Маслоу, Е.Шострома, Г.Саллівана, А.Реана, К.Абульханової-Славської, Т.Титаренко та інших дослідників. Відтак закономірним є з'ясування критеріїв даного поняття, модальності ознак особистісної зрілості.

Загальноприйнятим є розуміння особистісної зрілості як результату соціалізації – ступеню засвоєння особистістю соціальних норм, правил поведінки, характерних для конкретного соціально-культурного середовища.

Чинне місце в процесі формування особистості на-

лежить само детермінації. На думку А.Леонтьєва, це центральний механізм становлення особистісної зрілості, що виявляється у володінні особою інструментами власного світогляду, у взаємоактивності свободи і відповідальності [1, с.345]. В цьому контексті особистісна зрілість стає критерієм особистісного зростання.

Особистісно зріла людина кожної миті свого життя прагне сенсу. Коли вона переживає екзистенційну тривогу, екзистенційну кризу чи екзистенціальний вакуум, то може знайти тимчасове оперття в обов'язку та у вірі як сподіваннях іраціонально зрозуміти своє призначення. А.Маслоу вважав, що люди, які самоактуалізуються, вільні від неврозів, відтак від екзистенціального вакууму. Таким чином, важливо, щоби особистість, особливо в юнацькому віці, розуміла необхідність реалізації власних ресурсів, моделювала ситуації самовдосконалення, тобто була власним «проектом» (А.Сартр).

В юнацькому віці, за Е.Еріксоном, остаточно відбувається формування еґо-ідентичності (сукупності уявлень особистості про себе, які дають можливість відчувати свою унікальність і автентичність [6, с.116], яке виявляється через Я-концепцію. Поділяємо думку О.Штепи про те, що сформованість еґо-ідентичності виявляється у можливості усвідомлення людиною існування онтологічного ядра особистості, незалежного

від зовнішнього світу. Тобто людина стає здатною не тільки до самовизначення через отождолення себе з нормами, вимогами суспільства, а стає автентичною через співвіднесення себе з собою [7]. З цього слідує, що онтологічним ядром особистості є особистісна зрілість.

Основою формування особистісної зрілості є соціальна та психологічна зрілість, які особливо чітко виявляються в юнацькому віці (Ж.Піаже, Г.Салліван). Проте готовність приймати рішення з позиції зрілої особистості, на нашу думку, не може мати точно визначених вікових меж. Адже ця якісна характеристика особистості залежить від особистісного потенціалу людини, її індивідуальних особливостей, що виявляється у її здатності долати саму себе й самоактуалізовуватись, поділяти моральні принципи суспільного життя й переносити їх на міжособистісні стосунки.

Проте в умовах трансформаційних процесів риси, що характеризують особистісну зрілість, вступають у протиріччя з соціальним середовищем, його традиціями, стереотипами та ін. Окремі вчинки особистості, її переживання можуть свідчити про високий чи низький, достатній або недостатній рівень особистісної зрілості. Так, К.Горні основу суті особистості вбачає в природженому почутті неспокою. Почуття неспокою породжує бажання позбавитися того, що лежить в основі мотивації вчинків людини. Все, що людина робить, породжується трансформацією цього почуття. Таким чином, за К.Горні, особистість виробляє три типи поведінки:

- 1) потяг до людей,
- 2) потяг до незалежності,
- 3) намагання діяти проти людей, які виступають передумовою конфлікту і захисними механізмами.

Захисні механізми виникають як реакція на страх і проявляються у вигляді втечі, наркотизації, придушення або раціоналізації [4, с.85]. Як наслідок, на нашу думку, виникає так званий екзистенціальний вакуум – людина усвідомлює безмістовність свого життя, порожнечу існування. Отже, неадекватність життєвої стратегії, екзистенціальний вакуум особистості лежить в основі таких поширених явищ, як депресія, правопорушення, алкоголізм, наркоманія тощо. Тож у критичних життєвих ситуаціях особистісна зрілість молодшої людини виявляється у її здатності зробити вибір на користь загальнолюдських цінностей. Значною при цьому є роль батьків, друзів, наставників, інших референтних особистостей, які мають надати підтримку молодій людині, щоб подолати несприятливі обставини, зрозуміти себе та здійснити правильний вибір. Феномен соціальної зрілості і буде полягати в тому, що молода людина, прагнучи саморозуміння, буде критичніше сприймати риси свого характеру, оцінювати свої переживання – коригувати власні цінності до системи загальнолюдських цінностей.

За Г.Оллпортом, особистість не характеризується статичністю. Відтак їй притаманні певні риси, які характеризують її як динамічну систему, яка в своєму розвитку проходить фази адаптації, індивідуалізації та інтеграції (А.В.Петровський). Риси, які роблять людину унікальною особистістю, а також ту властивість людської природи, що обумовлює в ній позитивне, творче начало, те, що прагне розвиватися, зростати [2, с.279], називають пропріумом. Цей термін, який в перекладі з латини означає «власний, притаманний», ввів Г.Оллпорт [14, с.458]. Пропріум охоплює й типи поведінки і характеристики, які людина сприймає як близькі, центральні і важливі в її житті. У якості центру особистості пропріум включає ті її сторони, які є важливими для почуття самоідентичності та самоповаги [5, с.823]. Таким чином, сукупність рис пропріуму характеризують соціальну зрілість особистості.

Дослідниця О.Штепа вважає риси пропріуму саме тим типом рис особистості, які Г.Оллпорт назвав центральними – їм підлягають емоції та почуття, які керують діяльністю людини, а також характеризують домінуючі типи поведінки [5, с.823]. Серед рис особистісної зрілості вона розглядає такі як синергічність, автономність, контактність, самосприйняття, креативність, толерантність, відповідальність, глибинність переживань, децентрацію, життєву філософію [7, с.76]. Подамо загальну характеристику визначених дослідницею рис зрілості особистості. Синергічність означає здатність цілісно сприймати світ і людей, розуміти взаємопов'язаності суперечностей. Автономність виявляється у навчінні довіряти власним судженням та діяти відповідно до них, наявності власної, незалежної від оточення системи цінностей. Контактність характеризує здатність швидко встановлювати контакти з людьми. Самосприйняття – безцінково позитивне ставлення до себе, незважаючи на свої вади. Креативність – здатність до загостреного сприймання дисгармонії, створення чогось нового, чого раніше не було, творча спрямованість. Децентрація – здатність розглядати явища з різних точок зору, розуміння й прийняття того, що інші люди можуть сприймати щось по-іншому, уміння відтворювати точку зору іншого. Толерантність – терпимість до різних думок, неупереджене ставлення до людей та подій. Відповідальність – визнання себе автором певного вчинку й прийняття на себе його наслідків. Глибинність переживань – це досвід різноманітних переживань, відчуття гармонії зі світом, здатність до вершинних – особливо радісних – та «плато-переживань», за яких набувається нове ставлення до світу. Життєва філософія є усвідомленням людиною власної реальності в контексті оточуючого світу, в пошуках сенсу життя [8]. Перші п'ять рис – це яскраві ознаки особистості, що самоактуалізується, вважає Штепа. На її думку, лише за достатньої вираженості наступних рис можна говорити саме про особистісно зрілу людину. Наведені положення дозволяють їй зробити висновок, що особистості, які самоактуалізуються, не обов'язково є особистісно зрілими. Водночас, сама по собі самоактуалізація є одночасно і ознакою, і процесом кристалізації рис особистісної зрілості.

Таким чином, сукупність рис пропріуму, що характеризують соціальну зрілість особистості, конкретизують тривимірну психологічну структуру особистості: соціально-психолого-індивідуальний вимір, діяльний вимір та генетичний. Структурно-функціональні взаємозв'язки між елементами психологічної структури особистості є одночасно і субординаційними, і координаційними (Б.Анан'єв), і егоруїційними (Ю.Трофімов). Позаяк вони не тільки упорядковують загальні та часткові соціальні й психологічні властивості особистості, а й урегульовують їхню взаємодію на принципах автономності, що виявляється в самопізнанні, самоорганізації та самовдосконаленні особистості в процесі діяльності та поведінки на основі Я-концепції як ядра особистості.

Отже, особистісна зрілість є такою динамічною структурою, що здатна змінюватися. Характер цих змін зумовлений розвитком особистості в соціальному середовищі. В контексті трансформаційних процесів зазначимо, що формування особистісної зрілості сучасної молоді відбувається у складний період ціннісно невизначеного суспільства. Динамічність чинників середовища, суб'єктивна значущість їх для людини закономірно викликають динаміку психічної діяльності, що є передумовою саморозвитку особистості. Тому сучасне виховання в змісті особистісно орієнтованого розвитку має бути системним, випереджальним, відповідальним, щоби забезпечити спрямованість ресурсу молодшої людини на реалізацію її особистісного потенціалу.

Література та джерела

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001. – 416с
2. Психология личности. – Т.2. Хрестоматия. – Самара: Изд. Дом БАХРАХ, 1999. – 544с
3. Психология личности: Словник-довідник / За редакцією П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320с
4. Психология: Підручник / Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л.Трофімова. – К.: Либідь, 1999. – 558с
5. Фрейджер Ф., Фейдиден Д. Личность: теории, эксперименты, упражнения. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 864с
6. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. – Х.: Прапор, 2005. – 640с
7. Штепа О. Феномен особистісної зрілості // Соціальна психологія. – 1. – 2005. – С.62-77
8. Штепа О. Формування особистісної зрілості у підлітковому і юнацькому віці // Соціальна психологія. – 1 (15). – 2006. – С.129-146

В статье рассматриваются вопросы детерминантов личностной зрелости – трансформация личности и ее жизненная самореализация.

The author of the article has considered the issues of determinants of personal maturity – transformation of a personality and its life realization.

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК
Ужгородського національного університету

Серія

ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 16–17

Статті подані в авторській редакції

Здано до набору 10.12.2009. Підписано до друку 20.12.2009.
Формат 60x84. Папір офс. Гарнітура Times New Roman Cyr.
Друк офс. Ум. друк. арк. Обл.–вид. арк.
Тираж 300. Замовлення №

Віддруковано з готового оригінал–макета
на поліграфічній базі факультету суспільних наук
Ужгородського національного університету