

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

НАУКОВИЙ ВІСНИК УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія

ПЕДАГОГІКА

СОЦІАЛЬНА РОБОТА

Випуск 21

Ужгород – 2011

УДК 371; 378; 364
ББК 88.8

**Науковий вісник Ужгородського національного університету:
Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – № 21**

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 соціології і соціальної роботи УжНУ*
- Відповідальний секретар: **Опачко М.В.** *кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки УжНУ*
- Члени редколегії: **Гвоздяк О.М.** *кандидат педагогічних наук,
професор, проректор УжНУ*
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 № 2 від 24 лютого 2011 року***

Журнал включено до переліку наукових фахових видань
з педагогічних дисциплін, затвердженого постановою
Президії ВАК України № 1-05/4 від 26 травня 2010 року.

З М І С Т

Акіншева Ірина Петрівна ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ МАРІЇ МОНТЕССОРІ У ДІЯЛЬНОСТІ ГУБЕРНЕРА.....	9
Архипова Світлана Петрівна АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	10
Бабинець Мирослава Миколаївна ДО ПИТАННЯ ПРО КУЛЬТУРУ ІНШОМОВНОГО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ.....	13
Бартош Олена Павлівна, Цвяк Лариса Вікторівна ДО ПРОБЛЕМИ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ РІЗНИМ КАТЕГОРІЯМ НАСЕЛЕННЯ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ.....	15
Безбородих Світлана Миколаївна АКсіОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	21
Бідюк Наталя Михайлівна ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В США.....	24
Бойко Андріана Тиберіївна СПОГАДИ КОСТЯНТИНИ МАЛИЦЬКОЇ ЯК ДЖЕРЕЛО ДО ВИВЧЕННЯ ЇЇ БІОГРАФІЇ.....	26
Войцехівський Олексій Леонідович ХАРАКТЕРИСТИКА ЧИННИКІВ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ–ПРИКОРДОННИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	29
Возна Юлія Володимирівна СОЦІАЛІЗАЦІЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	31
Вознюк Олександр Васильович СУЧАСНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА.....	33
Гайдай Ірина Віталіївна КОГНІТИВНИЙ КРИТЕРІЙ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ ДО РОБОТИ З ПЕДАГОГІЧНО ЗАНЕДБАНИМИ УЧНЯМИ.....	36
Гайдамашко Ірина Аркадіївна ПОМИЛКИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ЯК ФАКТОР ВИНИКНЕННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ.....	38
Главацька Ольга Леонідівна ТЕОРЕТИКО-СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ НАСЕЛЕННЯ.....	41
Гомонюк Олена Михайлівна СПРЯМОВАНІСТЬ ЗМІСТУ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ.....	45
Демиденко Тетяна Миколаївна СПІЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ БАТЬКІВ І ДІТЕЙ – ОСНОВА ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ТРАДИЦІЙНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ РОДИНИ.....	47
Дроздов Дмитро В'ячеславович ДІАГНОСТИКА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ.....	49
Завгородня Тетяна Костянтинівна НАУКОВО-ПОШУКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ.....	51
Замлинська Ольга Василівна НЕТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	54
Зварич Ольга Петрівна ОСОБЛИВОСТІ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ.....	57
Зембицька Марина Володимирівна ЕФЕКТИВНІСТЬ НАСТАВНИЦТВА НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ-ПОЧАТКІВЦІВ (НА ПРИКЛАДІ США).....	59
Зобенько Наталія Анатоліївна АНАЛІЗ МОТИВІВ ТА МЕХАНІЗМІВ ФОРМУВАННЯ ДЕВІАНТНОЇ, ПРОТИПРАВНОЇ ПОВЕДІНКИ.....	63
Канюк Олександра Любомирівна ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТЬ «ЗНАННЯ», «УМІННЯ», «НАВИЧКИ» – ЯК ВАЖЛИВИХ СКЛАДОВИХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	66
Караман Олена Леонідівна СУТНІСТЬ І ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ЯК КАТЕГОРІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	69
Кіш Надія Василівна ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ.....	73
Кліщ Галина Іванівна ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЛІКАРІВ У ВІДЕНСЬКОМУ МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ.....	75
Козубовська Ірина Василівна ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З РОДИНОЮ В АВСТРАЛІЇ.....	80
Козубовський Ростислав Володимирович ПОКАРАННЯ В СИСТЕМІ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ.....	82
Коновал Олександр Андрійович ЗАДАЧНИЙ ПІДХІД ТА ПРИНЦИП ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРИ НАВЧАННІ КЛАСИЧНОЇ ЕЛЕКТРОДИНАМІКИ.....	84

Кончович Катерина Тиберіївна ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО ТЕОРИТИЧНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	87
Кравець Оксана Володимирівна ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ ЯК ЗАСОБУ ЕФЕКТИВНОГО МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ	90
Краснова Наталія Павлівна ДЕЯКІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У ЗАКЛАДАХ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ	93
Кухта Іванна Василівна ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ.....	97
Легеза Іветта Аттілівна РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ СПРАВИ НА ПІДКАРПАТСЬКІЙ РУСІ В 1919-1929 РОКАХ.....	100
Лаврінченко Олександр Андрійович ОСОБЛИВОСТІ ВОЛОДІННЯ ПЕДАГОГІЧНОЮ ТЕХНІКОЮ В СИСТЕМІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ 30-40-х РОКІВ ХХ ст.	103
Лещук Галина Василівна ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	106
Марфинець Надія Василівна СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ДИДАКТИЧНОЇ КАТЕГОРІЇ “ЛІТЕРАТУРА РІДНОГО КРАЮ”	110
Мельничук Марія Михайлівна ДОПРОФІЛЬНА ПІДГОТОВКА УЧНІВ ЯК ВАЖЛИВА ПЕРЕДУМОВА ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	113
Мітрясова Олена Петрівна ПРИРОДНИЧО-НАУКОВІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	115
Мичковська Ванда Ростиславівна ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО СЛУЖБОВОГО СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ	117
Мужичок Вадим Олександрович ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ ВОДНИХ ВИДІВ СПОРТУ З УЧНІВСЬКОЮ МОЛОДДЮ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ В СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	120
Мурашкевич Олексій Анатолійович ЗНАННЯ ПІДЛІТКІВ ЩОДО ВЖИВАННЯ ПСИХОАКТИВНИХ РЕЧОВИН.....	122
Наточий Людмила Олександрівна ЗАКОН ЗБЛИЖЕННЯ СВІТОВИХ МОДЕЛЕЙ ТА ПРИСКОРЕННЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ У ПРОБЛЕМІ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ –ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	125
Олійник Галина Михайлівна ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ	128
Опачко Магдалина Василівна ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ І ПРОВЕДЕННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО УРОКУ	130
Оришко Світлана Петрівна СТРУКТУРНО–ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ТУРИСТСЬКО–КРАЄЗНАВЧАЇ ДІЯЛЬНОСТІ	134
Островська Наталія Олександрівна ФОРМУВАННЯ УСВІДОМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА МОЛОДІ: ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ	140
Панчик Оксана Дмитрівна ВІДОБРАЖЕННЯ СТАНУ ШКІЛЬНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ ЗАКАРПАТТЯ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ. НА СТОРІНКАХ ТОГОЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРЕСИ.....	142
Парфанович Іванна Іванівна ПАТРОНАЖНА РОБОТА З СІМ'ЯМИ ДІВЧАТ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ.....	145
Пастушенко Сергій Миколайович, Кулішенко Віктор Михайлович, Лень Тетяна Сергіївна ВХІДНИЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ З ФІЗИКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	150
Пермякова Ольга Григорівна ДОСИМОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ У ПРАЦЯХ ФРАНЦУЗЬКИХ НАУКОВЦІВ	154
Пігіда Віра Миколаївна СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ З ДІТЬМИ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ.....	157
Повідайчик Михайло Михайлович, Повідайчик Оксана Степанівна СУЧАСНІ КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТЕСТУВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ	160
Полішук Віра Аркадіївна АНАЛІЗ УГОРСЬКОГО ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	163
Полішук Юрій Йосипович ВИКОРИСТАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ ГРОМАДСЬКИХ МОЛОДІЖНИХ ОБ'ЄДНАНЬ У ПРОФІЛАКТИЦІ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ.....	165

Попова Тетяна Миколаївна ЗМІСТ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНА КАТЕГОРІЯ.....	167
Радзецька Людмила Іванівна, Лучинець Оксана Іванівна ДО ПРОБЛЕМИ САМОДИСЦИПЛІНИ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	170
Романовська Людмила Іванівна СУЧАСНЕ ДИТЯЧЕ ГРОМАДСЬКЕ ОБ'ЄДНАННЯ ЯК КОЛЕКТИВНИЙ СУБ'ЄКТ ДІЯЛЬНОСТІ.....	172
Сідун Мар'яна Михайлівна ЕФЕКТИВНІСТЬ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНИХ СИТУАЦІЙ	174
Сивохоп Ярослав Михайлович ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	178
Сидор Ірина Петрівна ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ДОЗВІЛЛЯ (ВЕЛИКА БРИТАНІЯ)	180
Слозанська Ганна Іванівна ВИКОРИСТАННЯ АВСТРАЛІЙСЬКОГО ДОСВІДУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ	183
Староста Володимир Іванович НАВЧАЛЬНЕ ЗАВДАННЯ ЯК ПОНЯТТЯ ДИДАКТИКИ	185
Стражнікова Інна Василівна ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ЖІНОЧОМУ РУСІ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	189
Теличко Наталія Вікторівна ЗМІСТ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ	191
Третько Віталій Віталійович ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ Т ЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН.....	195
Товканець Оксана Сергіївна ПРИНЦИПИ ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ, СХИЛЬНИМИ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ.....	197
Туленко Марія ФАКТОРНИЙ АНАЛІЗ ЯК ЗАСІБ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРАКТИКИ ВИКЛАДАННЯ БІОЛОГІЇ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ	200
Хархан Галина Дмитрівна ПІДЛІТКОВИЙ КЛУБ «Я І ТИ» ЯК ФОРМА ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ВЗАЄМИН СТАТЕЙ У ДІТЕЙ-СИРИТ У ШКОЛІ-ІНТЕРНАТІ.....	202
Хмуринська Тетяна Олександрівна КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ У СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ.....	205
Цабан Надія Іванівна МОДУЛЯРИЗАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА РЕОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ НА ФАКУЛЬТЕТАХ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ І СОЦІАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ У ФАХОВИХ ВИЩИХ ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ.....	207
Цвяк Лариса Вікторівна ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ОФІЦЕРА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	210
Шпеник Сільвія Золтанівна ДІТИ ГРУПИ РИЗИКУ ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	212
Шулла Тетяна Анатоліївна ДО ПИТАННЯ ПРО КУЛЬТУРУ МІЖНАЦІОНАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ	214
Щепова Діана Романівна ВПЛИВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ НА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ.....	216
Юрків Ярослава Ігорівна МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНА КОМАНДА ЯК ФОРМА СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ ДІТЬМИ ТА ЇХНІМИ СІМ'ЯМИ	218
Рудишин Сергій Дмитрович ХІМІЧНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЕКОЛОГІВ В КОНТЕКСТІ БІОЦЕНТРИЗМУ ТА МІЖДИСЦИПЛІНАРНОСТІ ЕКОЛОГІЇ	222

CONTENT

Akinsheva Iryna MAKING USE OF MARIA MONTESSORI METHODICS IN THE ACTIVITY OF A GOVERNER.....	9
Arkhypova Svitlana ACMEOLOGIC FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS	10
Babynets Myroslava TO THE ISSUE OF CULTURE OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION OF FUTURE MANAGERS	13
Bartosh Olena, Tsviak Larysa TO THE ISSUE OF SOCIAL SERVICES PROVISION T O DIFFERENT CATEGORIES OF POPULATION IN GREAT BRIATIN.....	15
Bezborodiyh Svitlan AACSEOLOGIC FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTUTRE SPECIALIST FOR THE PRIMARY SCHOOL.....	21
Bidiuk Natalya ORGANISATIONAL-DIDACTIC FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF THE SECONDARY SCHOOL IN THE USA	24
Boyko Andriana RECOLLECTIONS OF COSTIANTYNA MALYTSKA AS A SOURCE TO STUDY HER BIOGRAPHY	26
Voytsekhivskyy Olexsiy CHARACTERISTICS OF FACTORS, THAT INFLUENCE THE FORMATION OF READINESS OF FUTUTRE BOARDER OFFICERS TO THE PROFESSIONAL ACTIVITY.....	29
Vozna Julia SOCIALISATION OF THE PUPIL YOUTH AS A SUBJECT OF SCIENTIFIC- PEDAGOGIC RESEARCHES	31
Voznyuk Olexsandr CONTEMPORARY SCIENTIFIC APPROACHES TO THE ANALYSIS OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT	33
Gaygay Iryna COGNITIVE CRITERION OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS STUDENTS TO THE WORK WITH PEDAGOGICALLY NEGLECTED CHILDREN	36
Gaydamashko Iryna DRAWBACKS OF A FAMILY UP-BRINING AS A FACTOR OF AGGRESSIBE BEHAVIOUR APPEARANCE	38
Glavatska Olga THEORETICAL-ESSENCE CHARACTERISTICS OF SOCIAL PROTECTION OF POPULATION	41
Gomomiuk Olena PURPOSEFULLY DIRECTED CONTENT OF PRACTICAL TRAINING ON THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL-PEDAGOGIC CULTURE OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES	45
Demydenko Tetiana JOINT ACTIVITY OF PARENTS AND CHILDREN – FOUNDATION FOR THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF TRADITIONAL UKRAINIAN FAMILY	47
Drozdov Dmytro DIDACTIC FORMATION OF PSYCHOLOGIC QUALITITES OF FUTUTE TRAINERS	49
Zavgorodnya Tetiana SCIENTIFIC-RESEARCH ACTIVITY AS A FACTOR OF PROFESSIONAL-PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS	51
Zamlynska Olga NON-TRADITIONAL METHODS OF TEACHING THE DIRECTORS OF SECONDARY VILLAGE SCHOOL IN THE SYSTEM OF POST-DIPLOMA EDUCATION.....	54
Zvarych Olga SPECIFICS OF VOLUNTEER ACTIVITIES IN THE UNITED KINGDOM	57
Zembytska Maryna MENTORING EFFICACY DURING DIFFERENT STAGES OF NOVICE TEACHER DEVELOPMENT (US EXPERIENCE).....	59
Zobenyko Natalia ANALYSIS OF MOTIVS AND MECHANISMS OF FORMATION OF DEVIATIVE BEHAVIOUR	63
Kaniuk Olexsandra THEORETICAL ANALYSIS OF NOTIONS «KNOWLEDGE», «SKILLS», «ABILITIES» – AS IMPORTANT COMPONENTS OF PROFESSIONAL COMPETENCY OF FUTURE SPECIALISTS	66
Karaman Olena ESSENCE AND CONTENT OF SOCIAL-PEDAGOGIC WORK AS A CATEGORY OF SOCIAL PEDAGOGICS	69
Kish Nadiya PROBLEM OF FORMATION OF FOREIGN PROFESSIONAL COMMUNICATION CULTURE OF STUDENTS – FUTURE ENGINEERS	73
Klishch Halyna. SUBSTANTIAL COMPONENT OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF DOCTORS AT VIENNA MEDICAL UNIVERSITY	75
Kozubovska Iryna SPECIFICS OF PRACTICAL FAMILY SOCIAL WORK IN AUSTRALIA	80
Kozubovskyy Rostyslav PUNISHMENT IN THE SYSTEM OF DEVIATIVE BEHAVIOUR PREVENTION	82
Konoval Olexsandr TASK APPROACH AND PRINCIPLE OF FUNDAMENTALISATION WHILE TEACHING CLASSIC ELECTRODYNAMICS	84

Konchivych Kateryna MAIN DEMANDS TO THE THEORETICAL AND PRACTICAL QUALIFICATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER	87
Kravets Oksana TO THE ISSUE OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE AS MEANS OF EFFECTIVE INTERCULTURAL COMMUNICATION	90
Krasnova Natalia SOME ASPECTS OF ACTIVITY OF A SOCIAL PEDAGOGUE IN BOARDING SCHOOLS	93
Kukhta Ivanna FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE CULTURE AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF TOURISM SPHERE	97
Legeza Ivetta DEVELOPMENT OF SCHOOLING ACTIVITIES IN THE PIDKARPATSKA RUS IN 1919-1929.....	100
Lavrinenko Oleksandr PECULIARITIES OF POSSESSING THE PEDAGOGIC TECHNIQUE IN THE SYSTEM OF PRACTICAL TEACHER TRAINING IN THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE IN THE 30-40-s OF THE XX CENTURY	103
Leshchuk Galyna FORMS AND METHODS OF VOCATIONAL ORIENTATION OF A SOCIAL PEDAGOGUE	106
Marphynets Nadia ESSENCE AND STRUCTURE OF A DIDACTIC CATEGORY “LITERATURE OF A NATIVE EDGE”	110
Mel'nychuk Maria PREPROFILE PUPILS' TRAINING AS AN IMPORTANT PRECONDITION OF PROFILE STUDYING	113
Mitriasova Olena NATURE-SCIENTIFIC FOUNDATIONS OF FORMATION OF THE CONTENT OF THE NATURAL CYCLE DISCIPLINES	115
Mychkovska Vanda GROUNDING THE PROBLEM OF TRAINING OF CURSANTS-BORDER OFFICERS TO THE PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION	117
Muzhychok Vadym CREATIVE USE OF EXPERIENCE OF ORGANIZING THE WATER TYPES OF SPORT WITH THE PUPIL YOUTH OF THE WESTER PART OF UKRAINE OF THE BETWEEN-WAR PERIOD OF THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF UKRAINE	120
Murashkevych Oleksiy KNOWLEDGE OF TEEN-AGERS ON USING PSYCHOACTIVE SUBSTANCES	122
Natochyy Liudmyla LAW OF APPROXIMATION OF WORLD MODELS AND ACCELERATION OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGIC SCIENCE IN THE ISSUE OF MANAGEMENT CULTURE OF DIRECTORS OF SECONDARY SCHOOLS OF UKRAINE IN THE SECOND HALF OF THE XX – BEGINNING OF XX CENTURY	125
Oliynyk Galyna THEORETICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL PEDAGOGUES.....	128
Opachko Magdalyna TRAINING OF FUTURE TEACHER OF PHYSICS TO THE ORGANISATION AND PROVISION OF AN INTERACTIVE LESSON.....	130
Oryshko Svitlana STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF PATRIOTIC EDUCATION OF PUPILS BY MEANS OF TOURIST AND LOCAL STUDIES	134
Ostrovskia Natalia FORMATION OF AWARED PARENTING OF THE YOUTH: HISTORICAL-PHILOSOPHIC ASPECT.....	140
Panchyk Oksana REFLECTING THE STATE OF THE SCHOOL MATHEMATICAL EDUCATION OF ZAKARPATTYA AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY ON THE PAGES OF THAT PERIOD PEDAGOGIC PRESS.....	142
Parfanovych Ivanna CASEWORK WITH THE FAMILIES HAVING GIRLS WITH DEVIANT BEHAVIOR	145
Pastushenko Sergiy, Kulishenko Viktor, Leny Tetiana ENTRANCE CONTROL OF KNOWLEDGE OF PHYSICS STUDENTS OF THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	150
Permiakova Olga DOCIMOLOGIC RESEARCHES IN THE WORKS OF THE FRENCH SCIENTISTS	154
Pigida Vira SOCIAL-PEDAGOGIC ACTIVITY WITH CHILDREN OF LABOUR MIGRANTS	157
Povidaychyk Mukhaylo, Povidaychyk Oksana MODERN COMPUTER TECHNOLOGIES OF TESTING STUDENTS KNOWLEDGE	160
Polishchuk Vira ANALYSIS OF HUNGARIAN EXPERIENCE OF FORMATION OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF FUTURE SPECIALISTS IN THE PROCESS OF PRE-PROFESSIONAL TRAINING.....	163
Polishchuk Yuriy MAKING USE OF POTENTIAL OF PUBLIC YOUTH UNIONS IN THE PREVENTION OF THE DEVIATIVE BEHAVIOUR.....	165

Popova Tetiana CONTENT OF THE NATURAL–SCIENTIFIC EDUCATION AS A GENERAL-DIDACTIC CATEGORY	167
Radzets'ka Liudmyla, Luchynets Oksana LEARNING SELF-DISCIPLINE AS A KEY TO BECOME A GOOD STUDENT	170
Romanovska Lyudmila MODERN CHILD PUBLIC ORGANIZATIONS AS A COLLECTIVE SUBJECT OF ACTIVITY	172
Sidun Mariana EFFECTIVENESS OF TECHNOLOGIES OF PROFESSIONAL COMPETENCY FORMATION OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER OF THE PRIMARY SCHOOL BY MEANS OF EDUCATIONAL SITUATIONS	174
Syyvokhop Yaroslav FORMATION OF SKILLS OF THE HEALTHY LIFE STYLE OF THE PUPIL YOUTH IN CODITIONS OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	178
Sydor Iryna THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES OF PROFESSIONAL TRAINING OF LEISURE MANAGAERS	180
Slozanska Anna USING THE AUSTRALIA EXPERIENCE OF LIFE-LONG PROFESSIONAL EDUCATION OF SOCIAL WORKERS IN THE UKRAINAN EDUCATIONAL SPACE	183
Starosta Volodymyr EDUCATIONAL TASKS AS A NOTION OF DYDACTICS	185
Strazhnikova Inna PRECONDITIONS OF ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING IN THE WOMEN MOVEMENT OF THE WESTERN UKRAINE OF THE ND OF THE XIX – BEGINNING OF THE XX CENTURY	189
Telychko Natalia CONTENT OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHING WITH MAKING USE OF CULTUROLOGIC APPROACH.....	191
Tretyko Vitaliy MAKING USE OF INFORMATION-COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF INTERNATIONAL RELATIONS MASTERS	195
Tovkanets Oksana PRINCIPLES OF PREVENTIVE WORK WITH PUPILS INCLINED TO THE DEVIATIVE BEHAVIOUR	197
Tulenko Maria FACTOR ANALYSIS AS TOOL OF INVESTIGATIONS OF EDUCATION PRACTICES IN TEACHING OF BIOLOGY ON SECONDARY SCHOOLS	200
Kharkha Galyna TEENAGE CLUB «ME AND YOU» AS A FORM OF FORMATION OF THE CULTURE OF RELATIONS BETWEEN GENDERS IN BOARDING SCHOOLS CHILDREN-ORPHANS	202
Khmurynska Tetiana COMPONENTIAL AND STRUCTURAL ANALYSIS OF SOCIAL MATURITY DEMONSTRATED BY STUDENTS OBTAINING THE PROFESSION OF SOCIAL EDUCATOR.....	205
Tsaban Nadiia MODUL REORGANIZATION AS A PART OF THE STUDY ON THE FACULTY OF SOCIAL WORK AND SOCIAL SECURITY IN THE HIGHER PROFESSIONAL SCHOOLS OF GERMANY	207
Tsviak Larysa FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION CULTURE OF THE OFFICER AS A PEDAGOGIC ISSUE.....	210
Shpenyk Silvia CHILDREN OF THE RISK GROUP AS A SOCIAL WORK OBJECT	212
Shulla tetiana TO THE ISSUE OF THE CULTURE OF INTERNATIONAL COMMUNICATION	214
Shchepova Diana INFLUENCE OF THE EDUCATIONAL PROCESS ON THE FORMATION OF STUDENT'S VALUE ORIENTATIONS	216
Yurkiv Yaroslava MULTI-DISCIPLINE TEAM AS A FORM OF SOCIAL-PEDAGOGIC WORK WITH THE MENTALLY-DISTURBED CHILDREN AND THEIR FAMILIES	218
Rudyshyn Sergiy CHEMICAL COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF ECOLOGISTS IN THE CONTEXT OF BIOCENTRISM AND INTERDISCIPLINARY OF ECOLOGY	222

УДК 371.4(47)

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ МАРІЇ МОНТЕССОРІ
У ДІЯЛЬНОСТІ ГУВЕРНЕРААкіншева Ірина Петрівна
м.Луганськ

За останні десятиліття з'являються нові педагогічні теорії, присвячені ранньому розвитку малюків, відкриваються нові дитячі садки і групи підготовки до школи, які працюють за оригінальними вітчизняними та зарубіжними методиками. Усі вони переслідують одну мету – допомогти батькам в розвитку дитини, зокрема система дошкільного виховання Марії Монтессорі, яка головну увагу приділяла розвитку пізнавальних здібностей дітей і використовувала для цього спеціальні дидактичні матеріали. Характеристика сенситивних періодів, які розглядаються у статті, дозволяє створити навколо дитини таку середовище, щоб вона сприяла розвитку навичок.

Ключові слова: методика, гувернер, вільне виховання, сенситивні періоди, Монтессорі – матеріали.

Актуальність теми дослідження полягає в тому, що нині через намічений перехід від індустріального суспільства до інформаційного, до кожної людини висувуються все вищі запити, і тому, природно, що в педагогіці виникають принципово нові підходи і розробляються нові методи, тому до проблеми розумного впровадження дієвих методик виховання дітей дошкільного віку, з великою зацікавленістю підходять науковці.

За останні десятиліття з'являються нові педагогічні теорії, присвячені ранньому розвитку малюків, відкриваються нові дитячі садки і групи підготовки до школи, які працюють за оригінальними вітчизняними та зарубіжними методиками. Усі вони переслідують одну мету – допомогти батькам в розвитку здібностей дитини. Але теорій – сотні, більш менш розумних – десятки, а ось надійних, перевірених часом, – одиниці. К останнім відноситься і система дошкільного виховання Марії Монтессорі, яка головну увагу приділяла розвитку пізнавальних здібностей дітей і використовувала для цього спеціальні дидактичні матеріали.

Аналіз науково – педагогічної літератури свідчить про певну увагу учених минулого та сьогодення до проблеми. Багато педагогів (Н.Д.Лубенець, С.Ф.Русова, Д.Орлова та ін.) вивчали праці М. Монтессорі, давали їм оцінки, показували, що її методи можливо застосовувати в практиці українських дитячих садів, в роботі гувернерів. В роботах сучасного дослідника А.В.Хуторського аналізується зона космічного виховання Марії Монтессорі.

Мета даної статті розкрити основи методики Марії Монтессорі, а також втілення методики у практичну діяльність сучасного гувернера.

Марія Монтессорі – видатний італійський педагог, яка створила нову педагогіку, яка в свою чергу набула поширення в багатьох країнах світу, у тому числі і в Україні. Мету цієї педагогіки можна сформулювати таким чином: збудити в душі дитини людину, що дремає в ній. 45 років свого життя і діяльності присвятила Монтессорі організації будинків дитини, пропаганді наукової постановки справи суспільного виховання.

Ідея педагогіки і філософії Марії Монтессорі базується на філософських ідеях Жан-Жака Руссо, Іоганна Генріха Песталоцці, Фрідріха Фрєбеля, які завжди підкреслювали, що потенціал дитини може повністю розкритися в умовах свободи і любові до нього. Але філософія Монтессорі відрізняється від поглядів попередників тим, що вона розглядала дитинство не просто як сходинок на шляху зростання дитини, а як головний період для всебічного розвитку дитини.

Для того, щоб зрозуміти яким чином дитина реалізовується і затверджується, Монтессорі наполягала на тому, що кожна дитина ще до народження має внутрішній зародок так званий «духовний ембріон» і вірила, що лише в процесі розвитку цей ембріон може реалізовуватися і розкриватися.

Для того, щоб процес почався, необхідні умови:

1. Дитина і її розвиток залежить і знаходиться в постійному контакті з навколишнім середовищем.
2. Дитині потрібна свобода.

Необхідно зазначити, що суть педагогіки М. Монтессорі характеризують три провідні положення:

- виховання повинне бути вільне;
- виховання повинне бути індивідуальне;
- виховання повинне спиратися на дані спостереження за дитиною [1].

Забезпечення цих чинників – найголовніша задача виховання сучасним гувернером.

Основною метою виховання М.Монтессорі вважала допомогу самостійному життю дитини, адаптації його в суспільстві. Саме тому вона надавала велике значення знайомству дитини зі світом реальних речей. Особливості процесу розвитку дитини, в розумінні М.Монтессорі визначають і особливості її розуміння суті виховання. Вона, вважала, що ідеальним місцем для дитини до трьох років є батьківський дім, де дитину люблять, піклуються [2, с.23].

Метод Монтессорі заснований на принципі спостереження за дитиною в природних умовах і прийнятті його таким, який він є. Основний принцип методу Монтессорі: направити дитину до самовиховання, до самонавчання, до саморозвитку.

Але найголовніше в методі – це розуміння того що світ дітей і світ дорослих – це абсолютно різні світи.

Девіз методу Монтессорі: «Допоможи мені зробити це самому».

М.Монтессорі відкрила одну з важливих відзнак дитячого світу від дорослого – наявність так званих сенситивних (тобто найбільш сприйнятливих) періодів сприйняття світу. Цих періодів декілька, і в дорослому віку вони вже ніколи не повторюються.

Майже сто років тому доктор Марія Монтессорі першою зрозуміла, що діти навчаються від свого оточення і внутрішньо мотивовані до цього. Переймаючи ідеї біологів і філософів свого часу, Монтессорі передбачила, що кожне дитя є носієм двох генетичних проєктів – фізичного і психічного. Фізичний визначає зростання дитини, колір волосся і інші характеристики. Психічний набуває форми сенситивних періодів. Кожен сенситивний період це:

- період особливої чутливості і психічних стосунків;
- надпотужна сила, інтерес, стимул що направляє дитину до особливих якостей і елементів навколишнього середовища;
- період, протягом якого дитя концентрує увагу на окремих аспектах навколишнього середовища, ігноруючи останні;
- пристрасть і прихильність;

Інтенсивна і тривала робота, яка викликає не втому або нудьгу, а постійну енергію і інтерес.

Тимчасовий достаток: одного дня реалізований, сенситивний період зникає назавжди. Сенситивні періоди доводяться на вік від народження до шести років. Нижче описані 11 сенситивних періодів, які необхідно враховувати гувернеру.

1. Лад. Характеризується прагненням до постійності і повторень. Пристрасна прихильність встановленому розпорядку. Глибоко страждає від безладу. Середина має бути ретельно впорядкована, з певним місцем для кожної речі і чітко встановленими правилами (від 2 до 4 років).
2. Рух. Безладні рухи стають координованими і контрольованими: хапання, дотик, відкривання, повзання, ходьба (від народження до 1,5 років).
3. Маленькі предмети. Інтерес до дрібних предметів і деталей (від 1,5 до 4 років).
4. Ввічливість і етикет. Спочатку дитина наслідує правилам ввічливої поведінки, а потім ввічливість стає властивістю особи (від 2,5 до 6 років).
5. Потоншення відчуттів. Привабливість сенсорних вражень (смак, звук, дотик, вага, запах) приводить до того, що дитя вчиться спостерігати і диференціювати відчуття (від 2,5 до 6 років).

6. Письмо. Прагнення відтворювати букви і цифри олівцем або ручкою на папері (від 3,5 до 4,5 років).
7. Читання. Спонтанний інтерес до символічного позначення звуків буквами і творенню слів (від 3 до 5,5 років).
8. Мова. Використання слів для спілкування: починаючи від лепету до слів, фраз, пропозицій, постійне розширення словарного запасу (від народження до 6 років).
9. Просторові стосунки. Формування уявлень про розташування в просторі: план знайомого місця, умінь знаходити дорогу в околицях, збільшена здатність складати складні мозаїки (від 4 до 6 років).
10. Музика. Спонтанний інтерес і розвиток звуковисотного слуху відчуття ритму і мелодії (від 2 до 6 років).
11. Математика. Формування уявлення про кількості і операції з ними завдяки використанню простого і конкретного матеріалу (від 4 до 6 років) [3].

Сенситивні періоди розвитку дитини – це ті періоди, коли розвивається певна ділянка мозку і, отже, саме в цей час потрібно створити навколо дитини таку середовище, щоб вона сприяла розвитку навичок, пов'язаних з цією ділянкою.

Якщо запізнитися і не скористатися можливостями, що з'явилися у дітей то вони можуть втратити інтерес до цього на все життя або повернути помилки і випадковості цих періодів в найнесподіваніших і неприємних формах вже після шести років.

Необхідно зазначити, що основна дія дітей на занятті – вільна робота з Монтессорі – матеріалами. Дитина сама вибирає для

себе вид діяльності, яким вона хоче займатися, а гувернер показує дитині, як правильно працювати з вибраним матеріалом, щоб отримати ті знання і уміння які закладені в конкретному матеріалі. Таким чином, дитина, граючи, розвиває мову або готується до вивчення математики, розвиває слух і зір, готує ручку до письма або тренує координацію рухів і так далі.

Унікальне в методиці Монтессорі пошана до індивідуальності і свободи дитини створює сприятливий ґрунт для розвитку таких якостей як:

- здатність концентруватися на роботі;
- самостійність;
- впевненість в собі;
- умінь спілкуватися;
- позитивна самооцінка;
- висока пізнавальна мотивація;
- умінь робити вибір виходячи зі своїх реальних потреб [5].

Таким чином, педагогіка Монтессорі – чудовий приклад ефективної практичної реалізації ідей вільного виховання у роботі гувернера з дитиною. Дана методика дає можливість краще розуміти себе та дитину, проявити повагу та любов до маленької істоти, виховувати не просто інтелектуала, а щасливу людину, яка може творити та мислити.

Подальші перспективи розробки даної проблеми полягають у втіленні методики Марії Монтессорі в практичну діяльність сучасних гувернерів при роботі з дітьми різного віку.

Література

1. Сумнительный К.Е. Домашняя школа Монтессори. Развитие: Для детей 2-4 лет. / К.Е.Сумнительный, С.И.Сумнительная. – М.: Карапуз, 2003. – 164 с.
2. Гримм В. Самые лучшие методики воспитания ребенка / Виктория Гримм. – Донецк: ООО "Агентство Мультипресс", 2007. – 285 с.
3. Монтессори М. Разум ребенка. / Мария Монтессори. – М., 1997. – 167 с.
4. Орлова Д. Большая книга Монтессори / Дарья Орлова. – СПб: ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК, 2008. – 185 с.
5. Афанасьева Т.И. Учить по Монтессори (из опыта работы) / Т.И.Афанасьева. – М.: МЦМ, 1996. – 197 с.

Актуальность темы исследования заключается в том, что за последние десятилетия появляются новые педагогические теории, посвященные раннему развитию малышей, открываются новые детские садики и группы подготовки к школе, которые работают по оригинальным отечественным и зарубежным методикам. Все они преследуют одну цель – помочь родителям в развитии ребенка, в частности система дошкольного воспитания Марии Монтессори, которая главное внимание уделяла развитию познавательных способностей детей и использовала для этого специальные дидактические материалы. Характеристика сенситивных периодов, которые рассматриваются в статье, позволяет создать вокруг ребенка такую среду, чтобы она содействовала развитию навыков.

Ключевые слова: методика, гувернер, свободное воспитание, сенситивные периоды, Монтессори – материалы.

The topicality of the researched theme is in the fact, that there appear in the last decades new pedagogical theories, devoted to early child development, as well as new preschool and groups open to prepare kids to a school, which work after original domestic and foreign methods. All of them pursue one purpose – to help parents in the child development, in particular the system of preschool education of Maria Montessori, who has paid much attention to the development of cognitive capabilities of children and has used the special didactics materials for this purpose.

Key words: method, governer, free education, sensitive periods, Montessori are materials.

УДК 37.03(075.8)

АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Архипова Світлана Петрівна
м.Черкаси

У статті розкрито акмеологічні аспекти професійної підготовки і становлення професіоналізму соціальних працівників.

Ключові слова: акмеологія, професіонал, професіоналізм, особистісно-професійний розвиток, акмеологічні критерії, акмеологічні інваріанти.

На сучасному етапі формування і розвитку соціальної роботи одним із пріоритетних напрямів є проблема підготовки фахівців нової генерації, здатних самореалізуватися в нових умовах та становлення їх професіоналізму. Професіональна соціальна робота фахівців різного профілю – це адекватна реакція на не-

просту соціально-економічну і морально-духовну ситуацію, що склалася в Україні.

У створенні прогресивних систем професійної підготовки соціальних працівників, які орієнтуються на інтелектуальний і креативний рівень розвитку особистості, значну роль відіграють процеси проектування ефективного освітнього простору, що ґрунтується на наукових ідеях та універсальних методологічних підходах до організації освітнього процесу. Таким універсальним методологічним орієнтиром, який забезпечує цілеспрямованість і результативність процесу підготовки майбутніх соціальних працівників виступає акмеологічний підхід.

В останні роки активно розвивається наука акмеологія як галузь інтерактивного знання, що започаткована Б.Ананьєвим і Н.Рибніковим і далі ідеї акмеології розвиваються як зарубіжними так і вітчизняними дослідниками: Н.Кузьміною, А.Держачем, О.Бодальовим, В.Заикиним, С.Пальчевським, О.Дубасенюк, Г.Даниловою та ін. Акмеологія як міждисциплінарна галузь досліджень вивчає досягнення зрілості, професіоналізму і розвитку творчих здібностей в різних видах професійної діяльності (К.Степанова). На жаль, акмеологічний підхід поки що недостатньо широко запроваджується в освітню практику ВНЗ.

Тому метою нашої статті є спроба розглянути акмеологічні засади професійної підготовки соціальних працівників становлення і їх професіоналізму.

Вдосконалення підготовки соціальних працівників в ступеневій системі вищої професійної освіти пов'язане, на нашу думку, перш за все, з пошуком засобів і організаційно-педагогічних умов становлення студентів суб'єктами особистісного і професійного розвитку і максимальної самореалізації, і цьому зв'язку суб'єктами навчальної, а потім і професійної діяльності.

Все це вимагає більш цілеспрямованого використання акмеологічних ідей, закономірностей і технологій у змісті професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу.

Можна говорити про цілий ряд шляхів запровадження акмеологічних знань в зміст професійної підготовки соціальних працівників.

Одним із них є виділення акмеологічних ідей в нормативних психолого-педагогічних курсах і використання акмеологічних технологій в освітньому процесі. В процесі підготовки майбутніх соціальних працівників. Ми намагаємось знайти «акмеологічний стержень» в змісті професійної підготовки, узгодити основні, ключові поняття, які використовуються для розкриття акмеологічних ідей у змісті курсів передбачених навчальним планом.

Інший, не менш важливий шлях – розробка програм власне акмеологічних дисциплін і включення їх в навчальний план за рахунок вибіркового дисциплін. Такі дисципліни розроблені («Основи самопізнання і саморозвитку особистості», «Тренінг самопізнання», «Основи акмеології», «Менеджмент у соціальній роботі», «Соціальне проектування» «Управління проектами») і уже кілька років проходять апробацію в підготовці майбутніх соціальних працівників.

В акмеології на сьогодні розроблено цілий ряд концепцій, зокрема концепція професіоналізму діяльності спеціалістів у особливих та екстремальних умовах; концепції духовного і морального розвитку особистості, культури мислення професійної творчості; акмеологічного тренінгу програмно-цільової спрямованості; гуманітарно-технологічного розвитку; розвитку рефлексивної культури особистості та ін. [12, с.108].

Відправним моментом у розробці концепції підготовки фахівця, розвитку професіонала стали акмеологічні уявлення про суть категорій: «професіонал», «професіоналізм особистості» і «особистісно-професійний розвиток», а також розгляд особистості в такому розвитку з позиції принципу активності і суб'єктивності, що відображають прагнення особистості до саморозвитку і самовдосконалення.

Професіонал – це суб'єкт професійної діяльності, з високим рівнем професіоналізму, самоефективності, який має високий професійний і соціальний статус, постійно спрямований на саморозвиток і самовдосконалення, на особистісні і професійні досягнення, що мають соціально-позитивне значення.

Професіоналізм особистості – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає професійну кваліфікацію і компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок та умінь, (у тому числі таких, що базуються на творчих рішеннях), володіння сучасними алгоритмами і способами розв'язання професійних задач, що дозволяє здійснювати діяльність з високою і стабільною продуктивністю. Це характеристика, що потребує подальшого розвитку.

Особистісно-професійний розвиток – це процес розвитку особистості (в широкому розумінні), переважно орієнтований на високий рівень професіоналізму і професійних досягнень, що здійснюється за допомогою навчання і саморозвитку, професійної

діяльності і професійних взаємодій.

Концептуально з акмеологічних позицій розвиток професіонала можна представити як процес і результат системних перетворень особистості, який включає взаємопов'язані прогресивні зміни професіоналізму особистості; професіоналізму діяльності; нормативності діяльності і поведінки; продуктивної Я-концепції.

На основі даної акмеологічної концепції можна скласти індивідуальні програми становлення і розвитку професіоналів.

При цьому в процесі розвитку професіонала необхідно розрізняти тенденції становлення людини праці як:

- суб'єкта професійного розвитку;
- фахівця, який володіє певною кваліфікацією;
- зрілої особистості;
- активного учасника акме-орієнтованого процесу розвитку.

Про те, що людина є суб'єктом професійного розвитку, можна судити за такими параметрами її активності у праці:

- активна орієнтація (у новій ситуації, у новому матеріалі);
- усвідомлення (структури своєї діяльності, якостей особистості, етапів життєвого шляху та ін.);
- ініціатива, планування, передбачення;
- прагнення до саморегуляції діяльності;
- усвідомлене позбавлення від протиріч у власному розвитку;
- постійна готовність до саморозвитку, самооновлення;
- прагнення до самореалізації, творчості в само творенні;
- інтеграція свого професійного шляху, структурування свого професійного досвіду, уміння бачити його у перспективі, усвідомлювати «уроки» свого досвіду, вчитися на досвіді інших[4].

Професійний розвиток – це процес руху людини до професіоналізму.

Професіоналізм особистості передбачає отримання високого результату. Орієнтація на нього неминуче ставить питання: наявність яких сторін особистості, діяльності можуть забезпечити успіх? Чим раніше дізнається про це той, хто обрав професію і почав підготовку до самореалізації себе в ній, тим більш свідомим буде просування до вершин професіоналізму [12, с.17].

Отримання творчого результату, на думку Г.Хозяїнова, можливе за умови досягнення певного рівня професіоналізму особистості, професіоналізму діяльності і творчості. Професіоналізм особистості і професіоналізм діяльності виділяють Н.Кузьміна і А.Маркова. І хоч їх позиції з цих питань принципово збігаються, вони все ж мають і деякі відмінності.

Яким же чином оцінити акмеологічний потенціал особистості, динаміку її особистісно-професійного розвитку чи рівень професіоналізму?

Професіоналізм діяльності у загальному вигляді можна характеризувати за такими показниками:

- висока стабільна продуктивність чи ефективність діяльності;
- високий рівень кваліфікації і професійної компетентності;
- оптимальна інтенсивність і напруженість праці;
- висока точність і надійність діяльності;
- висока організованість;
- низька опосередкованість (як залежність від зовнішніх факторів);
- креативність;
- можливість розвитку суб'єкта праці як особистості;
- спрямованість на досягнення позитивних соціально-значущих цілей [12, с.108].

Найбільш важливими сторонами професіоналізму особистості соціального працівника можна вважати: професійну спрямованість особистості; здібності, спеціальні здібності; особистісні якості, професійно важливі якості особистості; професійну компетентність.

Виділяють такі рівні професіоналізму: допрофесіоналізм, професіоналізм, суперпрофесіоналізм, непрофесіоналізм, після професіоналізм (А.Макарова). На рівні до професіоналізму людина не володіє нормами і правилами професії, не досягає в своїй професійній діяльності високих і творчих результатів. На рівні професіоналізму вона послідовно оволодіває якостями професіонала: засвоює норми професії, досягає достатньо високих результатів в професійній діяльності, починає усвідомлювати

себе в професії, розвиває себе засобами професії. На рівні суперпрофесіоналізму суб'єкт виходить за межі своєї професії і творчо збагачує професію своїм особистим внеском. На рівні непрофесіоналізму, чи превдопрофесіоналізму, людина зовні здійснює активну трудову діяльність, але в його професійному становленні є деформації, які проявляються, зокрема, в тому, що людина виконує неефективну роботу, яка не відповідає нормам. Рівня після професіоналізму досягають особи, які досягли пенсійного віку. На цьому рівні людина може бути просто «професіоналом в минулому», а може виступати як консультант, наставник, який ділиться своїм професійним досвідом з молодими колегами.

Поняття «професіоналізм у соціальній роботі» поки що залишається недостатньо розкритим завдяки ряду об'єктивних і суб'єктивних причин. Одні дослідники переконані, що професіоналізм – це ступінь оволодіння працівником соціальних служб професійними навичками; інші вважають, що «професійна підготовка» і «професійна кваліфікація» — це обов'язкові компоненти професіоналізму; треті додають до цих компонентів «етичні знання» як невід'ємну частину професійної діяльності соціального працівника четверті вважають, що професіоналізм у соціальній роботі неможливий без схильності до виконання соціальної роботи, певної прихильності до роботи з людьми.

На початку 90-х років різні автори намагались дати визначення професіоналізму у соціальній роботі:

— соціологи акцентують увагу на таких елементах професіоналізму: професійні цінності, способи соціальної дії, професійне покликання, глибока мотивація професійної діяльності соціального працівника, професійна підготовка, професійна майстерність, професійна культура, трудові навички, кваліфікація;

— психологи, акмеологи приділяють увагу таким аспектам професіоналізму соціальних працівників як престижність професії, професійна майстерність, соціальна престижність, успішність професійної діяльності, динаміка, етапи, рівні розвитку професіоналізму; знання, уміння, навички професійної діяльності; певні індивідуально-психологічні властивості; спрямованість особистості, ієрархія мотивів, ціннісних орієнтацій. На цій основі вони виділяють три компоненти професіоналізму: професіоналізм діяльнісний, професіоналізм особистісний, професіоналізм по відношенню до інших.

— педагоги акцентують увагу на таких моментах, як мотиваційно-ціннісне ставлення до професії, професійна свідомість і самосвідомість, професійні якості особистості, готовність до професійної діяльності. Значну увагу педагоги приділяють дослідженню таких компонентів, як «готовність до розвитку і саморозвитку», «самопізнання і самопроєктування», «самоуправління» і «самокорекція».

Існують і інші точки зору. Кожна з думок має свої переваги. Сутність і традиції розвитку професіоналізму у соціальній роботі визначаються багатьма факторами як економічного, соціального, так і психологічного, етичного, культурологічного та іншого характеру. Професіоналізм відображає радикальні зміни ролі соціальної роботи в суспільстві, яка сприймається як реакція на негативні перетворення в країні.

Спрямованість особистості, будучи однією із структур професіоналізму, розглядається як сукупність стійких мотивів, відносно незалежних від наявних ситуацій і як таких, що орієнтують діяльність особистості. Вона включає бажання, інтереси, нахили, ідеали, переконання, світогляд людини.

А.Маркова, говорячи про мотиваційну сферу професіоналізму, відмічає, що професійна спрямованість особистості формується за умови досить сильних професійних інтересів і охоплює: професійне покликання і наміри; потребу і ціннісні орієнтації в професійній діяльності; мету як спрямованість на результати праці; професійні установки; задоволення професійною діяльністю, її результатами і професією; потребу в постійному самовдосконаленні.

Поєднання в особистості різних мотивів створює внутрішню детермінацію професійної поведінки.

Пропонується розрізняти конструктивну і неконструктивну мотиваційну спрямованість. У першому випадку метою є створення духовного чи матеріального продукту, самовдосконалення

самого себе на користь окремих людей і суспільства. Цю думку дуже добре ілюструють слова, сказані одним із шведських спеціалістів: «Наша робота не тільки а, може, і не скільки професія..... Це доля, наша доля, і доля людей, яким ми допомагаємо. Людський контакт із ними частіше не припиняється... Ми вже не можемо не спілкуватися, не допомагати один одному, жити один без одного». Ці слова повною мірою відображають суть діяльності соціального працівника, її місце в суспільстві і ставлення до себе і своєї потрібної і гуманної професії. У другому – спрямованість на вузькі результати, пов'язані із задоволенням особистих, переважно споживацьких потреб.

Становлення професіоналізму – це цілеспрямований процес реалізації особистісно-професійного потенціалу і досягнень особистості зрілості і професійної компетентності суб'єкта професійної діяльності, зумовлений соціальною ситуацією та творчими можливостями самого індивіда. При цьому становлення професіоналізму передбачає не лише потребу індивіда в професійній діяльності, але й ціннісні орієнтації особистості на професійне удосконалення.

В процесі становлення професіоналізму М.Варгамян, Е.Зеєр та інші виділяють кілька етапів [3].

Етап формування намірів характеризується формуванням професійних намірів.

На етапі професійної підготовки відбувається формування професіоналізму, розвиваються адекватні уявлення про професію. Формується психологічна структура, яка забезпечує ефективність професійної діяльності.

Етап професійної адаптації характеризується активним засвоєнням нової соціальної ролі та пристосуванням до нового колективу, самостійним виконанням професійної діяльності.

Етап набуття цілісності поділяють, як зазначають А.Деркач, Є.Селезньова, на дві стадії: стадію професіоналізації і стадію майстерності. Перша характеризує стабільно функціонуючого спеціаліста, друга – спеціаліста-новатора. Передумовою для виділення стадії професіоналізації є відносно стійкий індивідуальний стиль діяльності, утворення інтегративних професійно-значущих якостей, стабілізація професійної позиції. Розвиваючись по шляху професійної творчості, спеціаліст переходить до другої і вищої стадії становлення професіоналізму – стадії майстерності. Основними психологічними новоутвореннями є професійна зрілість, інтеграція професійно-важливих якостей, індивідуальний стиль діяльності, ідентифікація особистості з професійною діяльністю. Важливого значення набувають громадянська і професійна позиція людини та її творча активність [5, с.187-188].

Різноманітні професійні вимоги до спеціаліста з соціальної роботи випливають з таких його головних функцій: діагностична, теоретична, правозахисна, організаційна, профілактична, соціально-медична, соціально-педагогічна, технологічна, соціально-побутова і комунікативна. Професійна праця соціального працівника складається із взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих особистісних, функціональних і матеріалізованих компонентів.

Для того, щоб соціальний працівник міг на належному рівні виконувати свої функції, він повинен:

- володіти якостями, які забезпечують професійну придатність – емпатія, доброзичливість, аутентичність, відкритість, конкретність, безпосередність, комунікабельність, ініціативність;
- дотримуватись високих моральних стандартів, етичних зобов'язань стосовно клієнтів, колег;
- бути компетентним і постійно займатися професійним самовдосконаленням;
- мати належну професійну підготовку;
- володіти високою загальною культурою, бути добре поінформованим про сучасні політичні, економічні, соціальні процеси в суспільстві;
- уміти передбачати наслідки своїх дій, упроваджувати в життя продуману і послідовну лінію;
- формувати професійну адаптованість;
- мати професійний такт.

Таким чином, можна зробити висновок, що професіоналізм у соціальній роботі – це високий рівень знань, умінь і навичок

спеціаліста, що постійно удосконалюються і забезпечують високу якість результатів праці.

Професіоналізм соціального працівника характеризується наявністю у нього таких складових:

- професійного покликання;
- глибокої мотивації для виконання роботи в різних її модифікаціях;
- морально-духовних якостей, схильності до роботи з людьми;
- професійної майстерності;
- об'єктивно критичного ставлення до своєї діяльності;
- професійних знань і професійних умінь;
- здатності все життя вчитися і домагатися самореалізації;
- професійної гідності як соціально-психічного стану особистості [11, с.366].

Професіоналізм у соціальній роботі передбачає насамперед наявність професійного покликання. Професійне покликання соціального працівника — це складна модифікація комплексу розвинених якостей особистості фахівця, внутрішня соціально-психологічна готовність до реалізації функцій соціальної роботи. Таким чином, акмеологічний підхід націлює на пошук можливостей у сфері освіти, які відкриваються при дослідженні проблем професійної підготовки.

Таким чином. Завдяки акмеологічному підходу одночасно вирішується ряд важливих педагогічних проблем:

- відбувається більш усвідомлене засвоєння студентами професійних соціально-педагогічних знань;
- здійснюється практичне оволодіння студентами методами і методиками соціально-педагогічної і акмеологічної діагностики і самодіагностики;
- відбувається саморозвиток самовдосконалення, усвідомлене формування індивідуального стилю професійної діяльності, вибору індивідуального освітнього і професійного маршруту.

Проведений вище аналіз дає підстави сформулювати ряд науково-обґрунтованих висновків: майбутніх соціальних працівників слід навчати цілісних продуктивних моделей діяльності, які відображають загальні стратегії соціальної роботи, а також дають можливість студентам оволодіти технологіями конструювання соціально-педагогічної діяльності та аналізом ефективності окремих соціально-педагогічних ситуацій та моніторингом у соціальній роботі. Тільки продуктивні технології забезпечать майбутнім соціальним працівникам шлях до самовдосконалення, саморозвитку та до вершин професіоналізму.

Література

1. Акмеология – наука XXI століття: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – К.: КМПУ ім.Б.Д.Грінченка, 2005. – 412с.
2. Акмеология: Учебное пособие / А.Деркач, В.Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – С.149
3. Варгамян М.В. Трудности в процессе становления профессионализма педагога / Марина Викторовна Варгамян. – М., 2000. – 45с.
4. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А.Деркач, Н.В.Кузьмина. – М.: РАУ, 1993.
5. Деркач А.А. Акмеология в вопросах и ответах / А.А.Деркач, Е.В.Селезнева – М.: Изд-во Московского соц. психол. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2007. – 248с.
6. Кузьмина Н.В. Творческий потенциал специалиста. Акмеологические проблемы развития / Нина Васильевна Кузьмина // Гуманизация образования. – 1995. – №1.
7. Лобанова Н.Н. Профессиональная компетентность педагога / Н.Н.Лобанова, В.В.Косарев. – Самара: СПб, 1997. – 107 с.
8. Соціальна робота в Україні: теоретико-методичні засади: Навчальний посібник / М.П.Лукашевич, І.І.Мигович, І.М.Пінчук. – К.: Основи, 2001. – С.101-106
9. Маркова А.К. Методологические проблемы системно-акмеологического изучения социализации и профессионализации человека / А.К.Маркова // Развитие профессионализма государственных служащих: Методология и практика. – М., 1998. – С.25-27
- 10.Пальчевський С.С. Акмеология: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Степан Сергійович Пальчевський. – Київ: Кондор, 2008. – С.97-103
- 11.Социальная работа: теория и практика: Учебное пособие / отв.ред. Е.И.Холостова. – М., 2002.
- 12.Хозяинов Г.И. Основы акмеологии. Лекция 2 / Геннадий Иванович Хозяинов. – М., 1997

В статье рассматриваются акмеологические аспекты профессиональной подготовки и становления профессионализма социальных работников.

Ключевые слова: акмеология, профессионал, профессионализм, личностно-профессиональное развитие, акмеологические критерии, акмеологические инварианты.

The author of the article has considered acmeological aspects of formation of social workers professionalism.

Key words: acmeology, professional, professionalism, personal-professional development, acmeological criteria, akmeological invariants.

УДК 378.14

ДО ПИТАННЯ ПРО КУЛЬТУРУ ІНШОМОВНОГО ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Бабинець Мирослава Миколаївна
м.Ужгород

У даній статті розглядаються комунікативні процеси у менеджменті. Особлива увага звертається на питання культури іншомовного ділового спілкування.

Ключові слова : менеджмент, спілкування, культура іншомовного ділового спілкування.

Відомо, що успіх професійної діяльності представників багатьох спеціальностей в значній мірі залежить від умінь спілкуватися, налагоджувати продуктивні взаємовідносини з людьми. До

таких спеціальностей відноситься і менеджмент, який передбачає діяльність з організації і управління виробництвом.

Оскільки у сучасних умовах спостерігається чітка тенденція до розширення міжнародних зв'язків, поглиблення міжнародного співробітництва у різних сферах, поступової інтеграції України в світову спільноту, особливо актуальною стає проблема іншомовного ділового спілкування фахівців.

Вважаємо, що володіння уміньми іншомовного ділового спілкування повинно сьогодні розглядатися як важлива характе-

ристика професійної компетентності фахівця будь-якого профілю, в тому числі і в сфері менеджменту. Отже, навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі має будуватися на засадах інкультураційного спрямування, що передбачає формування готовності майбутнього фахівця до іншомовного спілкування (в тому числі й ділового), здатності до інтеграції в іншокультурний соціум.

Відзначимо, що іншомовне ділове спілкування - це вид чітко регламентованого спілкування, яке передбачає володіння партнерами відповідним рівнем іншомовної професійної компетентності для встановлення, розвитку і поглиблення контактів в ситуаціях іншомовного спілкування, змістом яких є соціально-значима спільна діяльність, спрямована на вирішення проблем шляхом співставлення предметних позицій, різних точок зору, і пошуку прийнятних для всіх партнерів варіантів розв'язку.

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.

На нашу думку, на сьогоднішній день в Україні недостатньо уваги звертається на формування умінь іншомовного ділового спілкування майбутніх фахівців різних спеціальностей, хоч окремі аспекти проблеми досліджуються вітчизняними вченими (Н.Бідюк, А.Бичок, Н.Гайдук, О.Канюк, І.Ключковська, Н.Микитенко, Л.Морська, Л.Нагорнюк, Н.Соболь та ін.). Ще менш дослідженими залишаються питання формування культури іншомовного ділового спілкування.

Водночас, успішна професійна діяльність фахівців сфери менеджменту в значній мірі залежить не тільки від володіння ними спеціальними професійними знаннями та знаннями іноземних мов, але й від знання особливостей культури країни, з представниками якої налагоджуються ділові відносини, національних стилів спілкування, основ міжнародного етикету. Освоювати простір світового ринку без знання іноземних мов і ділового етикету неможливо. Ми підтримуємо думку зарубіжних вчених (М.Альберт, М.Мескон), які вважають, що неефективне спілкування є основною перешкодою на шляху досягнення позитивного результату в професійній діяльності менеджера, а іноді стає причиною виникнення проблем у професійній сфері, проте зауважимо, що неефективне спілкування варто розглядати не як основну перешкоду на шляху до досягнення позитивного результату у професійній діяльності, а тільки як одну з можливих перешкод.

З огляду на це, в даній статті охарактеризуємо деякі особливості формування культури іншомовного спілкування фахівців менеджменту як важливої передумови досягнення позитивних результатів у професійній діяльності.

Перш за все, необхідно розглянути суть самого поняття «культура», яке в тлумачному словнику української мови трактується як: 1. Сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії. 2. Рівень розвитку суспільства у певну епоху. 3. Те, що створюється для задоволення духовних потреб людини. 4. Освіченість, вихованість. 5. Рівень, ступінь досконалості якоїсь галузі господарської або розумової діяльності. 6. Розведення, вирощування якоїсь рослини або тварини, культивування [1, с.202].

З наведених вище визначень культури для нашого дослідження найбільше значення має перше - сукупність матеріальних і духовних цінностей людства.

Наприклад, Л.Симонова та Л.Стровський цілком правомірно розглядають це поняття як систему цінностей, норм та знань, які склалися у суспільстві та регулюють його життєдіяльність, спосіб пізнання навколишньої дійсності, установки і поведінка людини, сукупність знаків, в яких міститься соціальна інформація [2, с.10-11].

Проте й четверте визначення культури як освіченості, вихо-

ваності теж безпосередньо стосується теми нашого дослідження, оскільки іншомовна комунікативна культура включає також виховний аспект, тобто одночасно з вивченням іноземної мови забезпечує засвоєння культурних цінностей інших народів, формування толерантності, поваги до представників інших націй та етносів.

Таким чином, формування іншомовної комунікативної культури майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі повинно здійснюватися на основі оволодіння:

- енциклопедичними знаннями (в тому числі професійний тезаурус і соціокультурні компоненти, які в діловому спілкуванні відображають специфіку ділової культури іносоціуму);

- лінгвістичними знаннями, умінями 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).

Багато вчених у своїх працях підкреслюють, що у професійно-ділових стилях спілкування різних європейських країн є суттєві відмінності, які на сучасному етапі розширення міжнародних контактів і співробітництва у всіх сферах слід знати і враховувати, щоб досягти взаєморозуміння й успіху у спілкуванні [3; 4]. Тому вважаємо за доцільне коротко охарактеризувати основні особливості ділового етикету і, відповідно, спілкування, в окремих країнах Європи, з якими Україна підтримує тісні ділові контакти.

Так, досить цікавими є особливості ділового спілкування в Австрії. Австрійські бізнесмени строго дотримуються формальностей. Велике значення при спілкуванні тут надається титулам (пан доктор, радник, професор тощо). Завжди звертаються один до одного на «ви», не прийнято називати співбесідників просто по іменах. Стиль керівництва - авторитарний. Ієрархія в пошані, відповідно, рішення завжди приймається керівництвом. Австрійці не люблять говорити «ні», вважають це образою. Якщо є необхідність дати негативну відповідь, вони, зазвичай, можуть сказати: «так, але...». Спілкування відзначається офіційністю навіть, якщо воно неформальне.

Англіїці (британці) відрізняються, перш за все, стриманістю, деякою манірністю поведінки. Представники цієї нації небагатослівні, уникають категоричних тверджень або явного прояву незгоди. Відзначаються дуже розвиненим відчуттям справедливості, не терплять проявів підступності і хитрощів, надзвичайно пунктуальні і цього ж вимагають від партнерів. При веденні справ покладаються на чесність партнерів. Великого значення надають званням і титулам, не люблять звертатися до малознайомої людини по імені. Особливості англійського стилю спілкування зумовлені парадоксами англійського характеру, до яких відносять поєднання конформізму та індивідуалізму, ексцентричності й логічності, привітності й замкнутості, відчуженості й співчутливості, простоти й снобізму. Під час професійно-ділового спілкування англійці, як правило, врівноважені, спокійні, уникають гострих проблем. Фізичні контакти з британцями під час ділових зустрічей не варто практикувати (поплескування по плечу, дружній дотик), так само не слід дуже близько підходити до співбесідника, оскільки те, що для італійця чи французя є цілком нормальним, для британця - непристойністю, прояв фамільярності. Англіїці відомі своєю схильністю і умінням вичікувати. Нічим не видаючи своїх намірів, вони шукають зручного для обох сторін рішення. Рішення приймають повільніше, ніж, наприклад, французи. Попри певну некоммукабельність, їх не варто вважати індивідуалістами, а за зовнішньою стриманістю, підкресленою ввічливістю часто приховується душевне сприйняття навколишнього світу, емоційність, здатність до співчуття.

Суттєво відрізняються у спілкуванні від британців жителі південних країн - Італії, Іспанії, які відомі своєю експансивністю, емоційністю, відвертістю, галасливою поведінкою, широким спектром невербальних засобів спілкування. Зокрема, для них не характерна англійська пунктуальність, переговори можуть початися пізніше, ніж було заплановано, вони не відрізняються особливою конкретністю і динамічністю, часто затягуються. До конкретної справи приступають після обговорення таких традиційних тем, як

погода, спорт. Взагалі неформальним стосункам надається важливе значення, оскільки вважаючи, що вільна атмосфера сприяє усуненню ділових суперечностей. Слід зауважити, що знайомство з представниками італійського ділового світу починається з обміну візитними картками і їх відсутність розцінюється дуже негативно.

Досить специфічно відбувається ділове спілкування з французами. До національних особливостей французів відносять оптимізм, життєрадісність, комунікабельність, відвертість, дотепність, винахідливість, волелюбність, яскравість висловлювань. Вони часто хворобливо реагують на перевагу англійської мови у діловому спілкуванні з ними, вважаючи, що це принижує їх національну гідність. Тому, добре володіючи англійською мовою і не знаючи французької, краще скористатися послугами перекладача у налагодженні ділових контактів. При вітанні важливими є рукостискання. Розмова ведеться на близькій відстані, дуже енергійно і швидко(швидкість мови у Франції одна з найвищих у світі), мовчазність тут не цінується. У Франції не прийнято звертатися до співбесідника по імені, вживаються звертання «мсьє», «мадам», «мадемуазель». Популярними є візитні карточки. До переговорів з французами слід готуватися дуже ретельно, оскільки французи намагаються уникати справ, які здаються їм невигідними чи ризикованими. Вони не відразу дозволяють переконати себе в доцільності зробленої пропозиції, часто висловлюють багато критичних зауважень. Французький стиль спілкування проявляється у динамізмі, гнучкості, високій емоційності у поєднанні з тверезим

розрахунком і прагматизмом.

Особливостями німецького стилю спілкування є практичність, педантизм, логічна послідовність, емоційна стриманість. Ці особливості є похідними від національних якостей німців: акуратності, точності, передбачливості, сумлінності, відповідальності, уміння планувати і прогнозувати. В процесі спілкування з німцями часто проявляється їх увічливість і доступність, яка поєднується з певною скритістю, що може спричинити труднощі у встановленні контактів. Німецькі партнери дуже ретельно опрацьовують свої позиції, питання люблять обговорювати послідовно, одне за одним. Укладаючи угоди, наполягають на чіткому виконанні всіх пунктів. Не люблять витрачати час на світські розмови, які не стосуються справи. Невдалий жарт можуть зрозуміти буквально і образитися. При знайомстві важливе значення надають званням і чинам. Не прийнято звертатися один до одного по імені, тільки за прізвищем. Німці дуже поважають спокій і порядок, тому вважається непристойним дзвонити діловим партнерам після 9 години вечора або в суботу ввечері.

Таким чином, незважаючи на те, що останні десятиріччя характеризуються певною стандартизацією європейських країн, нівелюванням національних традицій, норм і способів спілкування, що зумовлено приналежністю їх всіх до Європейського Союзу, все ж психологія, менталітет, звичай кожного народу продовжують залишатися унікальними і їх слід враховувати в процесі іншомовних ділових контактів.

Література

1. Українсько-російсько-англійсько-німецький тлумачний та перекладний словник термінів ринкової економіки. – Київ: Обереги, 2003. – 622 с.
2. Симонова Л.М. Кросс-культурные взаимодействия в международном предпринимательстве: Учеб. пособие для вузов / Л.М.Симонова, Л.Е.Стровский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 189 с.
3. Орбан-Лембрик Л.Е. Психология управления/ Лидия Ернестівна Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 568с.
4. Півна енциклопедія етикету / укл.О.Кривошеї. – Донецьк: ТОВ «Глорія Трейд», 2010. – 384с.

В данной статье рассматриваются коммуникативные процессы в менеджменте. Особое внимание уделено вопросам культуры иноязычного делового общения.

Ключевые слова: менеджмент, общение, культура иноязычного делового общения.

In this article the issues of communication in management have been considered. Much attention has been paid to the cultural aspects of professional communication.

Key words: management, communication, culture of professional foreign communication.

УДК 316 (410)

ДО ПРОБЛЕМИ НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ РІЗНИМ КАТЕГОРІЯМ НАСЕЛЕННЯ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Бартош Олена Павлівна
м.Ужгород
Цвяк Лариса Вікторівна
м.Хмельницький

У статті розглянуто проблеми надання соціальних послуг різним категоріям населення у Великій Британії. Визначаються проблеми різних категорій населення та функції соціального працівника у їх вирішенні.

Ключові слова: соціальна політика, безробітні, бездомні, люди похилого віку, люди з фізичними і розумовими вадами, хронічно хворі, особи з фізичною неповносправністю, розумово неповносправні, помираючі та люди, які понесли втрату, порушники і злочинці.

Велика Британія, як і кожна інша країна, має власні специфічні особливості в наданні соціальних послуг різним категоріям населення. Крім того, ці особливості існують навіть в різних регіонах однієї і тієї ж країни, що є особливо характерним для Великої

Британії, де професійна соціальна робота була розпочата ще в XIX столітті та на сьогодні характеризується високим рівнем розвитку [1].

Вивчення і аналіз державних документів дає підставу стверджувати, що соціальна політика Великої Британії спрямована на вирішення таких глобальних державних проблем, як:

- боротьба з бідністю;
- надання оплачуваних робочих місць, тобто боротьба з безробіттям, вирішення проблем зайнятості;
- здоров'я нації, здоровий спосіб життя, створення служби здоров'я;
- підвищення загальноосвітнього рівня підростаючого покоління;
- професійна підготовка та надання стартових можливостей

- для активної участі молоді в трудовому процесі суспільства;
- надання державної підтримки та допомоги хворим, інвалідам (дітям, дорослим, перестарілим);
- опіка сім'єю – як частинкою суспільства, як провідного фактору процесу первинної соціалізації;
- організація економічної та природоохоронної діяльності населення;
- організація етнокультурної діяльності, відродження та розвиток прогресивних народних традицій, звичаїв, обрядів та ремесел;
- створення в соціумі (община, квартал, мікрорайон) дозвілених, трудових та інших видів спільнот дітей, молоді та дорослих;
- профілактика та корекція поведінки молоді як важливої частини молодіжної політики;
- турбота та необхідна допомога військовослужбовцям та їх сім'ям;
- підготовка компетентних соціальних працівників [2; 3].

Британська дослідниця А.Бріггс (Asa Briggs) [4] в класичному есе про британську державу загального добробуту визначила три її основні елементи:

- забезпечення мінімальних стандартів, у тому числі мінімальний дохід;
- соціальний захист у разі відсутності безпеки;
- надання послуг на найвищому рівні.

Отже, інституційна модель добробуту включає соціальний захист та надання соціальних послуг.

В попередніх публікаціях ми детально зупинилися на аналізі особливостей соціальної роботи з дітьми, оскільки у всьому Об'єднаному Королівстві, цій роботі приділяється значна увага. Метою даної статті є – коротко охарактеризувати особливості соціальної роботи у Великій Британії з іншими групами населення на основі аналізу відповідної наукової літератури [5] і узагальнення результатів стажування в соціальних агенціях та вищих навчальних закладах цієї країни.

Вивчення і аналіз наукової літератури та законодавчих актів [6; 7; 8; 9] дозволяє нам стверджувати, що серед основних завдань сучасної соціальної політики цієї країни можна виділити:

- боротьбу з безробіттям, вирішення проблем зайнятості, зокрема молодих спеціалістів;
- підвищення загальноосвітнього рівня підростаючого покоління;
- професійну підготовку та надання стартових можливостей для активної участі молоді у трудовому процесі суспільства;
- надання державної підтримки та допомоги дітям з фізичними чи психічними вадами, певними захворюваннями;
- турботу про сім'ю як частинку суспільства, як провідний фактор первинної соціалізації дитини;
- створення у соціумі (община, квартал, мікрорайон) дозвілених, трудових та інших видів спільнот дітей, молоді та дорослих;
- профілактику та корекцію девіантної поведінки молоді як важливу частину молодіжної політики та ін.

Потрібно сказати, що сам термін «соціальна робота» може вживатися у двох значеннях: вузькому й широкому.

У першому випадку ми розуміємо вузькопрофесійну діяльність спеціально підготованих фахівців – спеціалістів соціальної роботи. Наприклад, саме соціальні працівники в тісній співпраці з правоохоронними органами забезпечують профілактичну роботу з неповнолітніми, схильними до правопорушень.

Другий підхід може стосуватися значно ширшого кола спеціалістів, наприклад, працівників освіти, поліції, які розглядають свою повсякденну діяльність як складову частину соціальної роботи.

Деякі автори визначають соціальну роботу як «оплачувану діяльність на професійній основі, що має на меті надання допомоги людям у подоланні серйозних життєвих труднощів шляхом забезпечення опіки, захисту або консультування» [10; 11]. У даному випадку ми будемо вживати цей термін якраз у такому широкому значенні.

Безробіття є проблемою національного масштабу Великої

Британії. Не зважаючи на зміни урядів, були розроблені і реалізовані ряд цікавих ініціатив та програм. В цій країні за реалізацію програм для безробітних відповідає Департамент з питань зайнятості (Training and Enterprise Councils). Однак, останнім часом все більше програм виконуються на рівні та за безпосередньої відповідальності органів місцевої влади. Тому, для прикладу, в Англії, Уельсі та Шотландії були створені 104 місцеві ради з питань професійної підготовки та підприємництва за партнерства з роботодавцями. Уряд чітко встановлює вимоги до використання коштів з бюджету, що розробляється для таких місцевих рад. Місцеві ради з питань професійної підготовки та підприємництва:

- надають консультації, поради та інформаційні послуги про наявність вільних робочих місць;
- співпрацюють з центрами зайнятості населення;
- розробляють та впроваджують нові програми зайнятості населення [12, p.107].

Так, наприклад, починаючи з 1986 року було запроваджено програму «Перезавантаження» (Restart), яка діє і на сьогодні. В рамках цієї програми кожен, хто був безробітним протягом 6 місяців, запрошувався на співбесіду до консультанта. Такі співбесіди є обов'язковими, а ті особи, які їх не відвідують можуть втратити допомогу по безробіттю. За цією програмою безробітному пропонують:

- приєднатися до так званого «джобклубу» (jobclub), де пропонується пройти навчання та отримати поради стосовно того, як краще шукати роботу, скористатися з цією ціллію безкоштовним доступом до телефону, інтернету, газет тощо;
- пройти курси «перезавантаження», метою яких є відновити довіру і мотивацію, надати практичну допомогу в пошуці роботи;
- семінари «джобплан» (jobplan), які передбачені для осіб, які залишаються безробітними протягом року. Тематика семінарів включає оцінку практичних навичок і якостей, необхідних для пошуку та отримання роботи.

Всі ці програми є відкритими і для людей з обмеженими можливостями. Спеціально для них створені групи оцінки та порадиництва (Placing Assessment and Counselling Teams). Керівники таких груп також проводять семінари та надають послуги порадиництва і для роботодавців.

Відомими також є молодіжні програми зайнятості (Youth Training). Початок їм був покладений ще у 1980-х роках за ініціативи британського уряду. Метою програм є надання можливості підготовки та отримання практичного досвіду роботи для всіх осіб віком від 16 років, які не навчаються за денною формою, працюють неповний робочий день. Пройшовши навчання за цією програмою молодь отримує стипендію в розмірі £35 на тиждень та після завершення навчання професійну кваліфікацію другого рівня (National Vocational Qualification (NVQ) Level 2). За даними Палати Общин (House of Commons) щорічно приблизно 7% молодих людей виходять на ринок праці через такі молодіжні програми.

Різні схеми підготовки молоді в різні періоди піддавалися критиці з ряду причин. На початку вони не були обов'язковими, але в 1988 році щільну допомогу почали призначати віком від 16-17 років. Таким чином, система підготовки кадрів стає ефективною за умови, що вона буде обов'язковою. Ці схеми підготовки не дають молоді ніякої гарантії зайнятості після їх проходження, тому молодь обурювала низька оплата за участь в цих програмах. Крім того, пропонувані схеми досить різнилися за якістю. Деякі з них були дуже хороші, пропонуючи високоякісну підготовку і цінний досвід роботи, інші – не відповідали цьому стандарту і пропонували отримати досвід нудної роботи з мінімальним рівнем навчання. Часто молоді люди вважали, що їх використовують в якості джерела дешевої робочої сили, тому ці схеми інколи служили для зростання, а не до зниження рівня безробіття. І все-таки загальна статистика Палати Общин каже, що більше половини молодих людей за молодіжними схемами знайшли роботу після закінчення навчання:

- 28% знайшли постійну роботу у роботодавця, в якого вони проходили навчання;
- 25% знайшли постійну роботу у іншого роботодавця;
- 4% працюють неповний робочий день;

- 3% пішли на повні курс перепідготовки;
- 6% взяли участь в інших схемах підготовки кадрів;
- 6% зайнялися іншими справами
- 28% залишилися безробітними [13].

Молоді люди також мають можливість отримати спеціальні кредити на навчання у конкретного роботодавця.

У 1993 році для осіб, які залишалися непрацевлаштованими вже довгий період, стартувала програма «Навчаємось працювати» (Learning for work). Ця програма дозволяє особам відвідувати курси підвищення кваліфікації.

Інша програма «Кредит для розвитку кар'єри» (Career development loans) була запропонована Міністерством з питань зайнятості у співпраці банками. Кредити надавалися особам для оплачувати навчання. Їх розмір в середньому складав від £200 до £5000, що дозволяло оплатити до 80% витрат на оплату за навчання та витрат на закупівлю книжок. Кредит можна витратити на курс, що триває до року, або на перший рік навчання на кількарічному курсі. Виплати по кредиту особою банкам не проводяться протягом перших трьох місяців. За цей час відсотки виплачуються державними центрами зайнятості.

Безробітні можуть також отримати допомогу для започаткування власного бізнесу. Ця схема передбачає отримання щотижневої суми грошей для тих осіб, які охочі стати самозайнятими. На сьогодні за такої програми відповідають місцеві ради з питань професійної підготовки та підприємництва, тому правила та вимоги до отримання цієї допомоги варіюються в залежності від регіону країни. Загалом особи, які були безробітними протягом принаймні 6 тижнів, можуть претендувати на допомогу в розмірі від £20 до £90 на тиждень протягом періоду від 26 до 66 тижнів.

Програми надання допомог для безробітних є насправді різноманітними. Вони часто отримують нові назви, хоча залишаються за суттю тими самими. Тому інколи навіть спеціалістам в цій сфері важко зорієнтуватися в їх специфіці та в тому, хто відповідає за їх реалізацію.

Проблема бездомності залишається не менш серйозною для Великої Британії. Вона може спричинити різні негативні наслідки як для окремих осіб, так і для суспільства, призвести до безробіття, розпаду сім'ї, передачі дітей під опіку тощо. Серйозними залишаються і її психологічні наслідки. Британський вчений Пол Янг (Paul Young) вважає цілком ймовірним той факт, що кількість бездомних у Великій Британії буде збільшуватися за наступні роки. Головною причиною цьому він вважає зниження кількості новобудов [12, p.131].

Органи місцевої влади зобов'язані допомагати бездомним особам в країні. Так, за їх ініціативи була розроблена та введена програма «Житло: ліжко–та–сніданок» (bed-and-breakfast accommodation). Для прикладу, за цією програмою у 1991 році було надано допомогу більше ніж 12 200 бездомним сім'ям [14]. Але умови проживання в таких притулках були все-таки жакливіми. Нерідко вся родина проживала в одній кімнаті, було ніде приготувати їжу – харчування купувалося у місцевому кафе. Часто не було відведено місця для прання одягу. У багатьох притулках–помешканнях вимагалось, щоб сім'ї покидали їх після сніданку і тинялися по вулицях весь день, поки вони їх не запускали назад у вечірній час.

Незважаючи на надання таких жакливіх умов для проживання для бездомних сімей, витрати місцевих органів влади на ці програми залишаються значними. У 1994 році, для прикладу, витрати в Лондоні складали £63 млн [15]. Найостанніші дані розрахунку вартості житла показують, що щорічні витрати на будівництво нового житла будуть меншими, ніж потрачені кошти за цією програмою.

Ще однією категорією, яка потребує посиленої уваги у Великій Британії, є люди похилого віку. В країні з року в рік зростає кількість людей похилого віку, особливо старших за 75 років. З процесом старіння вони стають більш залежними та потребують соціальних послуг. Близько 40% місцевого бюджету відводиться на послуги для цієї категорії клієнтів. На сьогодні суть політики стосовно людей похилого віку полягає у розвитку опіки у громаді для того, щоб допомогти цим людям залишитися у власних домівках, а не переїжджати до будинків для перестарілих [16; 17]. Хоча,

для порівняння у період уряду М.Тетчер більшість людей похилого віку проживали в громаді, не потребуючи особливої підтримки. Ті, хто мали потребу в підтримці, отримували її від родини, друзів та волонтерів, окремих приватних організацій. Державні служби виконували на той час досить обмежену роль. Вартість державної підтримки оцінювалася в £3,8 млрд. у 1987, тоді як у неформальному секторі допомогу надавали на суму більшу в 6 разів [18].

Більшість людей похилого віку живуть в домашніх умовах. Тим не менш, багато з них живуть у непристосованому для них житлі, яке є занадто великим для їх потреб, не адаптоване з урахуванням їх фізичних потреб. Традиційний британський садок біля помешкання може стати проблемою, а не задоволенням, якщо його власник не може вже більше працювати в саду і не має джерела допомоги. Люди похилого віку, як правило, живуть у старих будівлях, які важко опалювати, які є складними в обслуговуванні. Британський вчений Пітер Таунсенд (Peter Townsend) у своєму дослідженні виявив, що люди похилого віку проживають у:

- 473 000 (43%) непридатних для проживання помешканнях;
- 500 500 (55%) помешканнях без зручностей;
- 223 000 (47%) помешканнях, які потребують серйозного ремонту;
- 283 000 (27%) помешканнях, які вимагають щонайменше £7000 на ремонт [19].

Більш пізніші дані не свідчать про істотне поліпшення даної ситуації.

Близько третини людей старших за 65 років, серед яких більшу частку складають жінки, та людей старших за 75 років є самотніми. Така ситуація може призвести до проблем ізоляції, самотності та додаткових труднощів, коли люди не будуть в змозі доглядати за собою самотійно через хворобу чи старечу слабкість. Соціальна ізоляція посилюється в більш депресивних регіонах Великої Британії, або там, де нема згуртованої громади.

Більшість людей похилого віку, які проживають вдома, не потребують і не отримують будь-яких спеціальних послуг, що надаються в залежності від регіону. За опікування ними відповідають соціальні служби на місцевому рівні. Відповідно до Закону про національні служби з питань охорони здоров'я та Закону про громадську опіку послуги для цієї категорії населення можуть надаватися і незалежним сектором – приватними і добровільними організаціями, а не тільки державними соціальними службами. Тим не менше, соціальні служби відповідають за контроль та моніторинг наданих послуг.

Ще у 1985 році 7% осіб у віці старше за 65 років отримували соціальні послуги на дому, 3% людей у віці старше за 65 років отримували додому їжу. На сьогодні люди похилого віку повинні платити за такі послуги, а акцент було перенесено з допомоги по господарству до особистої гігієни.

Послуга доставки харчів (meals-on-wheels) людям похилого віку забезпечується органами місцевої влади або волонтерськими групами. Ця послуга є хорошим прикладом того, як вона спочатку надавалася на добровільній основі, а потім перейшла в обов'язок соціальної служби, або ж надається ними у співпраці.

З'явилося більше денних центрів з ланч-клубами для людей похилого віку. Денні центри забезпечують компанію та допомогу тим, хто не потребує розміщення в будинках для людей похилого віку, або тим, для кого там поки що не з'явилося вільного місця. Вони можуть надавати довго- та короткотривалу опіку (на вихідні, відпустку); деякі пропонують реабілітаційну програму для тих, хто прибуває з лікарні [20; 21; 22; 23].

Деякі органи місцевої влади пропонують в денних центрах відпочинок для людей похилого віку, а також для їх близьких чи піклувальників. Ланч-клуби також пропонують компанію та обіди. Серед інших послуг серед людей похилого віку популярністю користуються послуги прання, транспортні послуги з відвідуванням місць за певним маршрутом, соціальні клуби та догляд на дому.

Деякі люди похилого віку перебираються жити в спеціальні будинки для перестарілих. Тут їм дають можливість жити самотійно, як правило, у квартирі, з охороною та комендантом при потребі, без несення повної відповідальності за утримання і обслуговування помешкання. На сьогодні такого типу помешкань не є достатньо, щоб повністю задовольнити потребу в ньому. Деякі

помешкання такого типу пропонуються за рахунок волонтерських організацій, таких як житлові асоціації тощо. Будинки для людей похилого віку та інші подібного типу заклади утримуються місцевою владою або приватними організаціями чи окремими людьми. Соціальні служби несуть відповідальність за перевірку всіх типів помешкань для людей похилого віку.

Таким чином, основною формою підтримки людей похилого віку є робота з ними вдома: благоустрій помешкання, доставка харчів, догляд за гігієною, прання, транспортні послуги, доставка до лікаря чи на лікувальні процедури організація розваг, функціонування системи сигналізації та ін. Телефон з постійним підключенням до сигнально-чергової системи являє собою новинку, яка здобуває величезну популярність у тих, хто через почуття незахищеності на самоті були б змушені перебувати під постійною опікою в центрах постійного перебування.

Послуги для людей з фізичними і розумовими вадами та для хронічно хворих надаються департаментами соціальної роботи місцевої влади та волонтерськими організаціями. Головне їх завдання – допомогти цим людям вести якомога повноцінніше життя щонайближче до громади. Волонтерські агентства займаються вікової групою від 16 до 65 років. Послуги, що надаються, такі самі, як і для людей похилого віку, це також підтримка вдома для збільшення домашньої активності та безпеки [24; 25].

Особи з фізичною неповносправністю звертаються по послуги до місцевих служб охорони здоров'я або до місцевих департаментів соціального обслуговування відповідно до Закону про хронічно хворих та фізично неповносправних від 1970 року. Обов'язки органів місцевої влади були посилені Законом про неповносправних від 1986 року та Законом про служби охорони здоров'я та громадської опіки від 1990 року. Відповідно до цих законів місцеві органи влади повинні зробити оцінку потреб неповносправної особи і вирішити, які послуги є необхідними для неї.

Фізично неповносправні особи у Великій Британії мають право на житло з обслуговуванням, якщо стаціонарна опіка для них не є обов'язковою. Прилаштування житла з обслуговуванням пов'язане з прагненням створити для такої особи можливість нормального побуту і незалежного побуту, самообслуговування. Завдяки перебудові квартири і придбання спеціальних пристосувань вдається налагодити життя фізично неповносправної особи вдома, а не в стаціонарі. Усунути чи зменшити незручності – головне в перебудові помешкання.

Для людей із серйозними руховими ушкодженнями необхідним є спеціалізоване житло. З цією метою у Великій Британії здійснюється будівництво житла, призначеного для повного задоволення їх потреб. Спеціалізоване житло адаптоване до таких загальнолюдських функцій, як: сон, відпочинок, особиста гігієна, готування і прийняття їжі, пересування по будинку.

Проживання фізично неповносправної особи вдома забезпечується також платними витратами на перебудову житла, його оснащення спеціальними пристосуваннями та апаратурою. До пристосувань, що підвищують дієздатність неповносправної особи, відносять: спеціально обладнаний автомобіль чи моторолер, інформаційно-текстова апаратура до телевізора, телефон з підключеним дисплеєм, пристрої, що дозволяють займатися посилюваними видами фізкультури та спорту тощо. З метою їх придбання інваліду виплачують спеціальну допомогу або ж проплатується половина їх вартості.

Соціальні служби також забезпечують таку форму обслуговування, як транспортні послуги, доставляючи людей з важкою фізичною неповносправністю на роботу, у навчальні заклади, на культурні заходи, у басейн, на лікувальні процедури тощо. Для того, щоб задовольнити потреби інвалідів, існує муніципальна транспортна служба для людей похилого віку й неповносправних, яка пропонує їм безплатний проїзд, але ця послуга обмежується чітко визначеною кількістю поїздок чи кілометражем.

Обслуговування спеціальним перекладачем надається особі з важкими дефектами слуху, зору і мови, який допомагає у роботі, навчанні, у поточних справах, при відпочинку, участі в суспільному житті чи з іншої причини.

Інваліди мають право на персональну допомогу. Місцеві органи влади призначають асистентів чи забезпечують фінансову

підтримку неповносправним, які самі наймають собі помічників. Помічник повинен вміти надавати крім побутових послуг (допомога при вдяганні, готуванні їжі і т.д.) і професійну допомогу тим, хто має намір навчатися, працювати (консультація, кваліфікована порада). Якщо допомога потрібна не більше як 20 годин на тиждень, вона оплачується муніципалітетом. Якщо ж допомога вимагає більше часу, то фізично неповносправна особа може отримати спеціальну фінансову допомогу від служб соціального забезпечення. Це право, проте, є обмеженим, воно поширюється на осіб старших за 65 років.

Як ще один різновид соціальної роботи з фізично неповносправними людьми виступає адаптаційна підготовка, що допомагає інваліду пристосуватися до стану, котрий виник в результаті каліцтва чи хвороби. У процесі адаптації їх навчають користатися різними технічними та іншими допоміжними засобами, передбаченими для підтримки цієї категорії населення. До адаптаційної підготовки залучаються члени родини і близькі неповносправних. Її головною метою є забезпечити соціальну і психологічну самостійність, зміцнити дієздатність людини при фізичній неповносправності.

Підготовка до праці покликана полегшити працевлаштування неповносправної особи, зміцнити її прагнення пристосуватися до роботи і успішно інтегруватися в трудовому процесі. На практиці програма будується у формі короткострокових курсів.

Для осіб, котрі потребують додаткової підтримки в денний час, передбачається можливість відвідування денних центрів, що, як правило, знаходяться в районі їх проживання. Тут працюють професійні команди, що включають, крім соціальних працівників, психологів, терапевтів, медсестер, інструкторів та учителів. Наголос у роботі з фізично неповносправними особами робиться на самообслуговування і придбання навичок спілкування і соціальних умінь, таких як: робити покупки, готувати їжу, мати справу з грошима, користуватися громадськими місцями. Це дозволяє особі повноцінно жити в суспільстві та розраховувати на власні сили. У центрах також проводяться заняття по малюванню, рукоділлю, роботі з дерева, фізкультурі, читанню і письму.

Частина центрів мають робочі місця для фізично неповносправних (робота в їдальні, пекарні, оранжереї, теплиці, пральні, у столярних майстернях, пошивних цехах, на конвеєрах по пакуванню лікарських засобів і т.д.).

Опіка розумово неповносправних та підтримка для них надається за допомогою служб в громаді – державних, волонтерських. Місцева влада надає більше як 150 місць, волонтерські та приватні організації – близько 500 в центрах психічного здоров'я. Тут працюють мульти-дисциплінарні команди спеціалістів: психіатри, психологи, громадські психіатричні медсестри і соціальні працівники. Згідно Закону про інтелектуальне здоров'я від 1984 року, департаменти соціальної роботи несуть відповідальність за призначення соціальних працівників з додатковою кваліфікацією до роботи з цією категорією населення. Соціальні працівники в психіатричних лікарнях мають право надавати поради з приводу прийняття, звільнення, виписки хворих, різних форм терапії, підтримки та реабілітації [26; 27].

Невелика кількість працівників працює в центрах охорони здоров'я. Вони займаються соціальними проблемами, які виникли через хворобу, допомагають планувати відповідну соціальну опіку для людей, коли вони залишають лікарні [28].

Для розумово неповносправних людей функціонують спеціальні житлові будинки та гуртожитки. Вони перебувають у віданні соціальних служб, інколи, функціонують спільно з органами охорони здоров'я або приватними чи громадськими організаціями. Загалом, останнім часом посилилася тенденція до зменшення кількості таких будинків, перевага надається мало-кількісним розміщенням, де б жителі могли брати активну участь у прийнятті рішень стосовно себе. Для прикладу добровільні організації у Великій Британії, такі як Річмонд Феллоушіп (Richmond Fellowship) спонсорують створення та функціонування так званих терапевтичних громад, де пропонується проживання в сприятливому навколишньому оточенні, профілактичне лікування та реабілітація для людей з емоційними та психічними проблемами.

На додаток для цієї категорії населення функціонують денні

центри та клуби, які надають можливості відпочинку, а також допомогу у навчанні та підготовці до роботи.

На платній основі пропонуються консультування і психотерапія. А в деяких випадках їх можна отримати безкоштовно через служби охорони здоров'я та добровільної організації такі, як, наприклад, «Mind» (MIND) [29].

В останні роки значна увага приділяється організації соціальної роботи з помираючими та людьми, які понесли втрату. Незважаючи на те, що робота з цією категорією клієнтів вимагає співробітництва соціальних працівників з іншими спеціалістами (найчастіше медиками, психологами), все ж їх важлива роль в цьому плані є загальноновизнаною.

Що стосується соціальної роботи з помираючими, то її специфіка залежить від того, на якій стадії перебуває клієнт (більшість вчених визначає 5 стадій, які проходять приречені пацієнти до моменту смерті). Проте основне завдання соціальних працівників на будь-якій стадії – допомогти помираючій людині зберегти почуття самоповаги, зробити неминучу у таких випадках фізичну і емоційну регресію більш-менш контрольованою, полегшити душевні страждання людини, які відходить в інший світ.

В роботі з людьми, які понесли втрату, соціальні працівники допомагають їм усвідомити реальність і змиритися з нею, відновити втрачені соціальні контакти, зав'язати нові стосунки, визначити нові цілі в житті.

Таким чином, соціальний працівник має діяти як «міст» або тимчасова «опора», поки та особа, яка понесла втрату, зможе знову набратися сил та впевненості, щоб розпочати нову взаємодію з іншими людьми, відновити старі взаємозв'язки.

Втрата близької людини може супроводжуватися різними практичними проблемами: фінансовими, житловими, опікуванням дітьми тощо. Соціальний працівник повинен співпрацювати з представниками різних агентств, щоб вирішити ці проблеми. Але з метою підтримки самовпевненості клієнта, його відчуття контролю соціального світу, соціальним працівникам в роботі з цим типом клієнтів доцільно більше допомагати їм безпосередніми порадами, ніж залучати велику кількість інших спеціалістів.

Соціальна робота з помираючими потребує ряд знань та практичних навичок. Соціальний працівник має бути спроможним втручатися у випадки з складними ситуаціями, уточнювати та пояснювати, ефективно спілкуватися і бути доступним. По відношенню до пацієнта соціальний працівник повинен:

- володіти знаннями з питань особистого ставлення до помираючих та тих, хто поніс втрату,
- дотримуватися конфіденційності,
- бути надійним,
- вміти розпізнати натяки, заохочувати вираження почуттів у клієнта, уникати заперечень, сприймати злість, усвідомлювати почуття втрати у пацієнта, дозволяти пацієнту контролювати та заохочувати відчуття особистості та самоповаги [30].

Основним завданням соціального працівника є підтвердити відчуття стабільності, надійності, які його клієнт перестав відчувати через втрату.

Виходячи із міркувань, що соціальні працівники мають життєво важливу роль у допомозі людям, які є невиліковно хворими, людям, які помирають, а також тим, які переживають втрату рідних і близьких, очевидним є питання про необхідність оволодіння соціальними працівниками для виконання своїх функцій особливих знань і вмінь.

Такі соціальні працівники, по-перше, мають володіти знаннями про:

1. Емпіричні дослідження стосовно реакції помираючих та тих, хто поніс втрату, відносно ранимості певних груп клієнтів.
2. Інтерпретацію даних, яка робить інформацію доступною.
3. Контекст інтервенції та питання статусу, влади, відповідальності за прийняття рішень, організаційні вимоги, політику агентства.
4. Власну презентацію, особистий та професійний досвід втрат та ставлення до втрат, духовне значення помирання та стану понесення втрати.

По-друге, соціальні працівники мають брати до уваги фокус

інтервенції:

1. Індивідуум; помираючий; чи людина, яка понесла втрату.
2. Група; помираючий і той, хто поніс втрату, сім'я, соціальне оточення, громадські ресурси.
3. Інші професійні працівники; медичний персонал в лікарні чи в громаді, соціальні працівники.
4. Люди; непряма інтервенція через зміну ставлення та зростання впевненості розуміння помираючих та тих, хто поніс втрату.
5. Організація; вплив політики, розміщення ресурсів.

По-третє, соціальні працівники мають діяти таким чином, щоб їх бачили і сприймали:

- такими, які заслуговують на довіря; які не уникнуть страждання або мінімізують біль клієнта;
- надійними; які не відцураються, будуть розсудливими, повернуться знову;
- такими, що дотримуватимуться конфіденційності; не будуть збентеженими, сором'язливими, невпевненими;
- уважними; які слухатимуть, будуть доступними, реагуватимуть на натяки;
- зрозумілими; які намагатимуться зрозуміти значення ситуації, в якому опинився індивід.

По-четверте, соціальні працівники мають вміти:

- спілкуватися: вербально та невербально з клієнтами та колегами по професії;
- аналізувати: переводити стан проблеми у визначений, з яким можна працювати далі;
- звільнитися від почуттів без страху та втрати контролю;
- визнати: злість, біль, відчай без уникнення, заперечення, осудження;
- пояснити: відчуття клієнта, потреби та почуття по відношенню до інших;
- роз'яснити: процеси взаємодії між клієнтами та іншими, в групах;
- заохочувати: визнання втрати, створення нових відносин, розвиток контролю та самоповаги;
- просуватися вперед: ставити цілі, визнавати альтернативні джерела допомоги та незалежність [31].

Слід також відмітити, що робота з помираючими та тими, хто поніс втрату, не вимагає унікальних методів. Така робота, насправді, потребує готовності від соціального працівника стикнутися з деякими фундаментальними питаннями про смерть та втрату.

Соціальні працівники допомагають готувати звіти при винесенні вироків правопорушникам і злочинцям. Вони також займаються справами, де покарання призначено у вигляді штрафів. За необхідності, соціальна допомога надається самому правопорушнику та його сім'ї. Соціальна робота проводиться у в'язницях та закладах для малолітніх правопорушників. Соціальні працівники допомагають тим, хто перебуває у в'язницях, та їх сім'ям вирішити такі проблеми, як вживання алкоголю та наркотиків, сімейні та подружні проблеми, проблеми з житлом, фінансами, зайнятістю. Вони можуть запропонувати допомогу у вирішенні різних практичних та емоційних проблем, що виникли через утримання у в'язниці. Спеціальні знання та вміння соціальних працівників допомагають керівникам в'язниць створити тут оптимальні умови для попередження вчинення наступного злочину ув'язненим [32].

Існують також спеціальні служби підтримки жертв, які створені з метою надання практичних порад та емоційної підтримки потерпілим. Слід зауважити, що останнім часом збільшується увага до діяльності цих служб [33].

Соціальні служби для тих, хто вживає наркотики та алкоголь, розвинулися за останні роки, бо було визнано зв'язок цих проблем з правопорушеннями, злочинами, розпадом сім'ї. На початку 90-х років існувало понад 300 місць, відведених місцевою владою для людей, які мають алкогольні та наркотичні проблеми. На сьогодні існує близько 80 проектів, що надають послуги наркоманам, їх сім'ям, друзям. Ці послуги включають інформацію, освіту, пораду, підтримку.

Значна частина витрат органів місцевої влади у сфері соціальної роботи припадає на «польову» роботу – надання опіки для

людей старшого та похилого віку у громаді, для людей розумово та фізично уражених. У 1980 році було розроблено, а у 1985 році вдосконалено проект спільної роботи та фінансування служб з охорони здоров'я і соціальної роботи. Згідно з ним, Комісії по охороні здоров'я у Великій Британії можуть фінансувати витрати на соціальні послуги: реалізацію освітніх проектів, роботу денних центрів, надання опіки за місцем проживання тощо. Волонтерські організації також заохочуються до участі у співпраці з державними закладами.

Таким чином, можна зробити висновки про те, що на сьогодні соціальна політика Великої Британії органічно інтегрована

практично в усі сфери суспільного життя. Вона міцно пов'язана з фінансовими структурами і економікою країни, з освітньою і культурною політикою, демографією і медициною, екологією і природоохоронною діяльністю і має досить чітко виражений гуманістичний характер, який утворює загальнолюдські цінності, традиції і звичаї. Вивчення основних напрямків соціальної політики у Великій Британії дає змогу стверджувати, що соціальна робота направлена на практичну її реалізацію. Відповідно з цим створена система соціальної служби, яка передбачає надання різноманітних соціальних послуг населенню. Перспективи подальших досліджень пов'язано з вивченням проблем відбору соціальних працівників до роботи з конкретними категоріями населення.

Література

1. Younghusband E. *The Newest Profession: A Short History of Social Work* / Eileen Younghusband. – London: Routledge, 1981. – 197 p.
2. Shanin T. *The Idea of Progress* / Theodor Shanin // M.Rahname, V.Bawtree. *The Post-Development Reader*. – London: Longman, 1996. – 187 p.
3. Hutton W. *The State We're In* / Will Hutton. – London: Longman, 1995. – 128 p.
4. Briggs A. *The Welfare State in Historical Perspective* / Asa Briggs. – U.K.: Rognlien, 2005.
5. English J. *Social Services in Scotland* / J.English, F.Martin. – Edinburgh: Scottish Academic Press, 1983. – 111 p.
6. Fact Sheet 4. *Social Work*. Issued by the Scottish Office. Printed in Scotland for HMSO. Dd. 8272712 C40 9/90 3707. – 15 p.
7. Barr N. *Economic Theory and the Welfare State* / Nicholas Barr // *Journal of Economic Literature*. – 1992. – Volume XXX. – PP.741–803
8. Millar J. *Diminishing Welfare: The Case of the United Kingdom* / Jane Millar // G.Goldenberb, M.Rosenthal. *Diminishing Welfare: A Cross-National Study of Social Provision*. – New York: Praeger, 2002. – PP.149-180
9. *Authority Residential Homes for Children*. Central Office of Information. Social Survey: HMSO, 1983. – 85 p.
10. Hanvay C. *Practicing Social Work* / C.Hanvay, T.Philpot. – London, 1994. – P.8
11. Попович Г.М. Соціальна робота в Україні і за рубежом: Навчально-методичний посібник / Ганна Михайлівна Попович. – Ужгород: Гражда, 2000. – 134 с.
12. Young P. *Mastering Social Welfare* / Pat Young. – Basingstoke: Macmillan Press LTD, 1995. – P.107
13. House of Commons. *Hansard*. 2001
14. Central Statistical Office // *Social Trends*. – 1994. – №24. – P114
15. Shelter Leaffet. *Homelessness in England: the facts*. – London: Shelter, 1996.
16. Froggatt A. *Family Work with Elderly People* / Alison Froggatt. – Basingstoke: Macmillan/BASW, 1990. – 140 p.
17. Jansen E. *The Therapeutic Community Outside the Hospital* / Elly Jansen. – London: Croom Helm, 1982. – 392 p.
18. Webb A. *Social Work, Social Care and Social Planning* / A.Webb, G.Wistow. – London: Longman. – 1987.
19. Townsend P. *Poverty in the United Kingdom* / Peter Townsend. – London: Allen Lane, 1979.
20. Bennett G. *Elder Abuse: Theories, Concepts and Interventions* / G.Bennett, P.Kingston. – London: Chapman and Hall, 1993.
21. Bennett G. *Elder Abuse: Health and Welfare Perspectives* / G.Bennett, B.Penhale, P.Kingston. – London: Chapman and Hall, 1995.
22. Declamer P. *The Mistreatment of Older People* / P.Declamer, F.Glendenning. – London: Sage, 1993.
23. Eastman M. *Old Age Abuse: A New Perspective* / Mervyn Eastman. – London, Chapman Hall, 1994. – 254 p.
24. Brandon D. *Advocacy: Power to People with Disabilities* / D.Brandon, B.Althea, B.Toby. – Birmingham: Venture Press, 1995. – 138 p.
25. Jodelet D. *Social Representations of Madness* / Denise Jodelet. – Harvester, Hemele Hampstead, 1991.
26. Oliver M. *The Politics of Disability* / Mike Oliver. – Basingstoke: Macmillan, 1990. – 152 p.
27. Stainton T. *Autonomy and Social Policy: Rights, Mental Handicap and Community Care* / Timothy Stainton. – Aldershot: Brookfield, 1994.
28. D'Aboville E. *Social Work in an Organisation of Disabled People* / Etienne D'Aboville // Mike Oliver (ed.). *Social Work: Disabled People and Disabling Environments*. – Jessica Kingsley, 1993. – PP.64-85
29. Timms N. (ed) *The Receiving End* / Noel Timms. – London: Routledge & Kegan Paul, 1993.
30. Corazzini J. *The Theory and Practice of Loss Therapy* / John Corazzini // B.Schoenberg (ed.). *Bereavement Counselling*. – London: Greenwood Press, 1980. – PP.71-85
31. Kübler-Ross E. *On Death and Dying* / Elizabeth Kübler-Ross. – London: Tavistock, 1970.
32. Moore G. *Social Work and Criminal Law in Scotland* / G.Moore, C.Wood. – Aberdeen: Aberdeen University Press, 1981. – 152 p.
33. Ahmed C. *Tayside Drugs Statistics* / C.Ahmed // *Criminal Justice Services*. – Dundee, 1995.

В статье рассматриваются проблемы обеспечения социальными услугами различных категорий населения Великобритании. Определены проблемы различных категорий населения и функции социального работника в их разрешении.

Ключевые слова: социальная политика, безработные, пожилые люди, люди с физическими и умственными отклонениями, хронически больные, люди с физической неполноценностью, умственно неполноценные, умирающие, люди, которые понесли утрату, правонарушители.

The authors of the article have considered the issues of provision of social services to different categories of population in Great Britain. Problems of different categories of population have been defined as well as functions of social workers in their solving.

Key words: social policy, unemployed, homeless, elderly, physically and mentally disturbed, chronically ill, physically handicapped, dying and experiencing bereavement, criminals.

УДК 378.011.3-051

АКСІОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Безбородих Світлана Миколаївна

м.Луганськ

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена тим, що при побудові навчального процесу з педагогічної точки зору необхідно насамперед визначити ієрархію основних життєвих і професійних цінностей, з'ясувати їхній вплив на процес формування особистості під час навчання. Адже саме в студентському віці відбувається перегляд ціннісно-духовних категорій та аксіологічна переорієнтація. Значення аксіологічного підходу до підготовки спеціаліста полягає в орієнтації професійної освіти на формування в студентів системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини і професіонала. Тому метою статті є розглянути сутність аксіологічного підходу, як основи професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи. Визначено, що аксіологічний підхід передбачає спрямованість майбутніх фахівців початкової школи на пошук найбільш оптимальних шляхів досягнення мети в педагогічній діяльності; орієнтацію особистості на набір певних професійних цінностей; формування здатності до постійного саморозвитку.

Ключові слова: аксіологічний підхід, цінність, ціннісні орієнтації.

Оновлення системи загальної середньої освіти здійснюється разом з оновленням педагогічної діяльності майбутнього педагога. Для забезпечення належного рівня модернізації освіти, оновлення педагогічної діяльності має випереджати процеси розвитку сучасної школи. Модернізація освіти зумовлює більш високий рівень вимог до майбутніх вчителів початкових класів в процесі фахової підготовки.

Одночасно з цим, саме молодому поколінню належить в майбутньому впроваджувати в професійну діяльність закладені національною ідеєю пріоритети розвитку кожної окремої особистості, суспільства, нації.

Необхідно зазначити, що сучасний стан наукової психолого-педагогічної літератури визначається наявністю великої кількості понять, які характеризують певний рівень розвитку і професійне ставлення особистості вчителя, здатного до ефективного управління педагогічною діяльністю, серед яких провідне місце займають такі поняття, як «цінність», «ціннісні орієнтації». Сучасна педагогіка зорієнтована на формування ціннісного ставлення до світу як основного завдання освіти. Ціннісне ставлення — це внутрішня позиція особистості, що відображає зв'язок особистісних і суспільних значень.

У свою чергу реформування змісту освіти неможливо без утвердження нової системи цінностей.

При побудові навчального процесу з педагогічної точки зору необхідно насамперед визначити ієрархію основних життєвих і професійних цінностей, з'ясувати їхній вплив на процес формування особистості під час навчання. Адже саме в студентському віці відбувається перегляд ціннісно-духовних категорій та аксіологічна переорієнтація; посилюється усвідомленість, об'єктивна позитивізація мотивів поведінки; формуються і зміцнюються позитивні особистісні риси — відповідальність, дисциплінованість, почуття обов'язку, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, уміння регулювати свої почуття, бажання, схильності тощо. Даний вік є найбільш сприятливим для психологічного, біологічного, соціального розвитку та виділення і зміцнення власної системи цінностей, співвіднесеної з суспільними нормами та інтересами.

Мета статті — розглянути сутність аксіологічного підходу як основу професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи.

Значення аксіологічного підходу до підготовки спеціаліста полягає в орієнтації професійної освіти на формування в студентів системи загальнолюдських і професійних цінностей, що визначають їхнє ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини і професіонала.

Теоретико-методологічні засади аксіологічної проблематики в освіті вивчаються багатьма дослідниками (І. Бех, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Кремінь, А. Міщенко, В. Сластьонін, В. Стрельников, Н.Ткачова та ін.), у яких аксіологічний підхід розглядається як фундамент духовної культури майбутнього педагога.

У сучасній науці проблема цінностей є предметом міждисциплінарного дослідження. Передусім необхідно визначити загальнофілософське трактування поняття аксіології, аксіологічного підходу та цінностей. Визначимо загально філософське поняття аксіології та цінностей. Аксіологія за філософськими словниками (грецьк. *axia* — цінність, *logos* — слово, учіння) визначається як філософське дослідження природи цінностей [7, с.11]; як філософська дисципліна, що займається дослідженням цінностей як смислоутворювальних засад людського буття, що задають спрямованість і вмотивованість людському життю, діяльності та конкретним діям і вчинкам [1, с.26].

Центральним поняттям в аксіології є поняття цінностей, яке є важливим і не тільки самі по собі, а й тим, як вони відтворюються і реалізуються в культурі особистості (ієрархія життєвих і професійних цінностей, їх вплив на процес розвитку і саморозвитку особистості). У сучасних умовах аксіологічний підхід є одним з основних методологічних принципів професійної підготовки майбутніх педагогів. Звернення до філософської теорії цінностей у контексті педагогіки дозволяє розглядати зміст і структуру педагогічної освіти як сферу суб'єкт-об'єктних і міжсуб'єктних ставлень, де знання, вкладач і студенти об'єднуються ціннісним ставленням до дійсності.

На нашу думку, ефективне професійне становлення студентів неможливо здійснювати без визначення соціокультурних цінностей. На рівні окремої особистості аксіологічний підхід спрямовує педагогічний вплив на втілення на практиці оптимальних шляхів трансляції їй актуальних соціальних цінностей. Формуючи аксіологічні основи професійно-педагогічної підготовки, сучасні дослідники тим самим надають обґрунтування новій методології педагогіки, що дає можливість виділити як систему цінностей освітнього процесу, так і саму освіту як загальнолюдську цінність.

Слід зауважити, що в сучасній науці існують різні визначення поняття «цінності». Базовою для аксіології є проблема обґрунтування можливості існування цінностей у структурі буття в цілому і їхнього зв'язку з предметною реальністю. Цінності — специфічно соціальні визначення об'єктів довкілля, що виявляють їхнє позитивне або негативне значення для людини і суспільства. Зовнішньо цінності виступають як властивості предмета чи явища, однак вони притаманні йому не від природи, не просто в силу внутрішньої структури об'єкта самого по собі, а тому, що він включений у сферу суспільного буття людини і є носієм певних соціальних стосунків. По відношенню до суб'єкта (людини) цінності є об'єктами його інтересів, а для його свідомості виконують роль повсякденних орієнтирів у предметній і соціальній дійсності, позначень його різних практичних ставлень до навколишніх предметів і явищ [7].

Зазначимо, що багатоманітність трактування центрального для аксіології поняття «цінність» обумовлена відмінностями у вирішенні проблеми об'єктивного — суб'єктивного, матеріального — ідеального, індивідуального — суспільного відносно характеристики ціннісної системи. Як зазначає В. Абушенко, конструктивність поняття «цінність» пов'язана передусім із розробкою типологій цінностей на рівні «ідеальних типів», що забезпечує роботу зі створення емпіричних типологій. У цих випадках цінності визначаються як будь-який предмет, матеріальний або ідеальний, ідея або предмет, стосовно яких індивіди або групи займають позицію оцінки, приписуючи їм важливу роль у своєму житті і прагнення до володіння якими відчувають як необхідність (Я. Щепанський), або як те, до чого прагнуть як до мети, або розглядають як засіб досягнення мети (Н. Чавчавадзе), або як предмет будь-якої природи, що має значущість для суб'єкта, тобто здатність задовольняти його потреби (А. Ручка) [1, с.1200].

В. Сластьонін узагальнює, що у вітчизняній філософській літературі «цінність» визначається як: здатність речей, ідей тощо виступати засобом задоволення потреб окремих індивідів і соціальних груп; значущість речей, ідей для життєдіяльності суб'єкта; специфічна форма виявлення відношення між суб'єктом і об'єктом з метою задоволення потреб суб'єкта; специфічні утворення в структурі індивідуальної і суспільної свідомості, що є орієнтирами особистості і суспільства [3, С. 7]. За основу будемо вважати визначення авторами цінностей як специфічних утворень у структурі індивідуальної свідомості, що є ідеальними зразками й орієнтирами діяльності особистості й суспільства [3, С. 100].

За результатами дослідження сутності поняття цінностей Н. Ткачова доходить висновків, що цінності — це сукупність реальних предметів (знарядь і засобів праці, предметів споживання тощо) і абстрактних ідей, що мають високу значущість для суспільства чи окремої особистості. Цінності виникають під час практичної діяльності людей, коли вони не тільки пізнають властивості природних і соціальних явищ, але й намагаються дати їм оцінку з погляду встановлення їхньої користі для свого життя. Для розвитку особистості вони, з одного боку, є основою для формування індивідуальних життєвих пріоритетів, а з іншого, — виконують функцію регулятора її соціальної взаємодії з іншими людьми. Система індивідуальних цінностей людини є результатом засвоєння нею провідних цінностей суспільства, однак цей процес не може бути механічним перенесенням соціальних цінностей у свідомість людини, а є складним, багатоаспектним процесом [6, С. 35].

Зауважимо, що різноманітністю підходів вирізняється не лише визначення поняття цінностей, а і їхня класифікація. Так, у філософській енциклопедії представлено таку типологію цінностей: цінності-цілі, цінності-засоби, ситуативні цінності; визнані (інституційовані) та невизнані (але потенційні); за об'єктом спрямованості — спрямовані на себе, на інших, на предмет, на природу тощо [1, С. 1200]. За класифікацією Є.Смоліцького. виділяється група особливих цінностей (класові, національні, конфесійні, групові, професійні, сімейні), а інші об'єднуються в бінарні групи: загальнолюдські — індивідуальні, всезагальні — одиничні, неправдиві — істинні, духовні — матеріальні [4].

Виходячи з вище викладеного, цінності — це специфічні соціальні визначення об'єктів навколишнього світу, що виявляють їх позитивне або негативне значення для окремої людини або суспільства (добробут, добро, зло, прекрасне, потворне тощо). Зовні цінності виступають як властивості предмета чи явища, проте вони становлять його сутність не від природи, не завдяки внутрішній структурі об'єкта самого по собі, а тому що він є залученим у сферу суспільного буття людини і став носієм певних соціальних стосунків. По відношенню до суб'єкта (людини) цінності слугують об'єктами його інтересів, а для його свідомості виконують роль повсякденних орієнтирів у предметній та соціальній дійсності, позначень різних практичних ставлень людини до навколишніх предметів та явищ.

До цінностей відносяться деякі явища суспільної свідомості, які виражають інтереси в ідеальній формі (поняття добра і зла, справедливості та несправедливості, ідеали, моральні нормативи та принципи). Ці форми свідомості не просто визначають конкретні дійсні або уявні явища реальності, а вносять їм оцінку, схвалюють або засуджують їх, вимагають їх здійснення або звільнення від них, тобто, вони є нормативними за своїм характером.

Цінності в житті суспільства виступають соціально-значимими орієнтирами діяльності суб'єктів. Саме через культурні цінності людина задовольняє свої потреби. Цінності становлять фундамент культури, і предметним полем формування цінностей є культура. Культура визначається через систему цінностей та ідей, що слугують для регулювання поведінки членів даного соціуму. Виконуючи важливу роль інтегруючих, соціалізуючих, комунікативних засад у житті суспільства, цінності забезпечують духовно-вольову єдність суспільства, високий рівень самосвідомості та організованості його членів.

В теорії цінностей слід зважити і на таку категорію, як ціннісні ставлення.

Ціннісне ставлення людини складається з оцінки фактів та вчинків у відповідності з цією оцінкою, з ціннісних орієнтацій та адекватної їм поведінки.

Отже, свою діяльність людина будує у відповідності з нормативами і цінностями. Без усвідомлення людиною змісту цінностей, якими вона керується, неможливо визначити цілі її діяльності. Саме цей суб'єктивний аспект вироблення цілей суспільної діяльності людей і відображається категорією ціннісної орієнтації. У філософському розумінні ціннісні орієнтації визначаються як елементи внутрішньої структури особистості, сформовані й закріплені життєвим досвідом індивіда в ході процесів соціалізації й адаптації, що обмежують значущі (суттєві для цієї людини) від незначущого через прийняття чи неприйняття особистістю певних цінностей, усвідомлених як межа (горизонт) граничних смислів і основних цілей життя, а також тих, що визначають засоби їхньої реалізації [1, с.1199]. У педагогічному визначенні ціннісні орієнтації — це система стійких ставлень особистості до довкілля і самого себе у формі фіксованих настанов на ті чи інші цінності матеріальної і духовної культури суспільства [3, с.128].

Ціннісні орієнтації утворюються на основі системи цінностей, які в межах даного суспільства виконують близькі функції, мають єдину систему значень і є найважливішим елементом у структурі особистості. В них відображається вибіркове, суб'єктивне ставлення особистості до об'єктивних умов її життя. Найважливішою функцією цих орієнтацій є функція регулятора зовнішньої поведінки індивіда [5].

На думку В. Сластьоніна, система ціннісних орієнтацій учителя виступає як одне зі структурних утворень його професійної й особистісної самосвідомості. До структури професійно-педагогічної культури вченим включаються такі педагогічні цінності: цінності-цілі, що визначають концепцію особистості майбутнього педагога в сукупності Я-особистісного і Я-професійного; цінності-засоби як концепція педагогічного спілкування, техніки і технології, інноватики тощо; цінності-ставлення, що розкривають усю сукупність стосунків педагогічного процесу та формування позиції по відношенню до професійно-педагогічної діяльності; цінності-якості, представлені багатоманітністю діяльнісних, поведінкових якостей особистості; цінності-знання, що визначають особистісну і професійну компетентність майбутнього педагога. Як домінуючі визначаються цінності-цілі як логічне підґрунтя смислу професійної діяльності [3, с.70].

Зазначимо, що саме ціннісні орієнтації забезпечують цілісність і стійкість особистості, утворюють загальну спрямованість її інтересів і прагнень, утворюють певну ієрархію індивідуальних переваг, формують рівень домагань особистості, тому так важливо сформувати в майбутнього педагога систему ціннісних орієнтацій. Ціннісні орієнтації сприяють регулюванню поведінки, життєдіяльності особистості в оточуючому середовищі. В процесі соціалізації особистість індивідуалізує, набуває деякої системи цінностей, яка певним чином впорядковується цілісністю особистості. Сформувана система тепер вже виступає як своєрідна призма ціннісних орієнтацій, через яку сприймається і оцінюється дійсність. Ця ж система виступає як «висхідна позиція» в діяльності, яка визначає важливість досягнення тієї чи іншої цінності, спрямовує, планує та координує діяльність особистості в конкретних умовах. Отже, ціннісні орієнтації є основою загальносвітоглядної позиції особистості, виступаючи результатом відображення в її свідомості пріоритетних для неї соціальних цінностей.

Слід зазначити, що кожна професія має свою сукупність цінностей, специфічних для кожного виду діяльності. Серед них особливе значення мають ті, що визначають ставлення особистості до цієї діяльності, а отже, й мотивацію студентів до навчально-пізнавальної діяльності в процесі професійно-педагогічної підготовки. За даними досліджень виділено загальні для студентів цінності, що впливають на вибір професії, ставлення до неї і мотиви участі в професійній діяльності: зміст професійної діяльності й зумовлені ним можливості самореалізації особистості (відповідність інтересам і здібностям, творчість у праці, можливість самовдосконалення); суспільна значущість праці, що визначається її результатами (корисність людям і суспільству); суспільна оцінка трудової діяльності, соціальний статус професії (повага тих, хто

оточує, суспільне визнання); ціннісне ставлення до режиму й умов праці: соціально-економічних (характер праці, винагорода за неї), морально-психологічних (можливості міжособистісного спілкування, досягнення успіхів, професійне зростання) тощо [2, с.61].

На наш погляд, є орієнтація майбутніх фахівців початкової школи на домінуючі цінності, пов'язані з пізнавальною діяльністю. Базовим підґрунтям особистісного становлення майбутнього спеціаліста є залучення студентів до знання як цінності, що забезпечує успіх професійної діяльності. Крім того, важливо сформувати в студентів активне ставлення до самого процесу пізнавальної діяльності як педагогічної цінності, спрямованої на духовно-теоретичне засвоєння довілля.

У запропонованій В. Сластєніним ієрархії цінностей освіти виділяються домінуючі (знання, пізнавальна діяльність, пізнавальна активність, спілкування), нормативні (станданти, моральні норми), стимулювальні (педагогічні методики, технології, засоби контролю), супутні (спрямовані на якість пізнання: навчальні вміння, розуміння предметів і явищ, що вивчаються) цінності, які тісно пов'язані між собою і в сукупності складають підґрунтя педагогічної аксіології [3, с.117-119].

Як бачимо, саме знання науковці визначають як одну з пріоритетних, домінуючих цінностей, оскільки різні форми його є ціннісно обумовлені, адже за своєю природою вони забезпечують вибір альтернатив у процесі будь-якої діяльності. Підкреслимо ще одну особливість аксіологічного знання – воно завжди виступає як продукт суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних ставлень: суб'єкт ставиться до об'єкта пізнавальної діяльності і до іншого суб'єкта – учасника навчально-пізнавальної діяльності – як до цінності: реальної чи потенційної, позитивної чи негативної. Така особли-

вість підкреслює значущість ще однієї з домінуючих цінностей – спілкування, оскільки засвоєння студентами знань відбувається передусім у процесі спілкування з викладачем, студентами. Без спілкування неможливим є сам процес навчально-пізнавальної діяльності.

Зауважимо, що роботу з майбутніми фахівцями початкової школи необхідно будувати таким чином, щоб цінність, яка засвоюється, високо цінувалася ними, тільки в цьому випадку вона переходить у потребу. Якщо ж у майбутніх фахівців не сформоване позитивне ставлення до цінностей, то в них не виникає бажання привласнювати їх. Тому процес ціннісного становлення майбутнього фахівця початкової школи – це цілеспрямований, систематичний процес пізнання, формування в кожній особистості соціально значущих потреб, формування здатності до постійного саморозвитку і самовдосконалення, а ціннісні орієнтації визначатиме ціннісне ставлення індивіда до майбутньої педагогічної діяльності.

Отже, аксіологічний підхід передбачає спрямованість майбутніх фахівців початкової школи на пошук найбільш оптимальних шляхів досягнення мети в педагогічній діяльності; орієнтацію особистості на набір певних професійних цінностей; орієнтацію таких методів роботи з майбутніми фахівцями, які б забезпечили підготовку останніх не лише як висококваліфікованих робітників та спеціалістів, але і як справжніх, морально чистих, культурних, громадян, що поважають інших членів суспільства, турбуються не лише про свій добробут, а й сприяють благополуччю інших людей та наступних поколінь. Подальшому нашому дослідженню будуть підлягати найбільш значущі цінності, які визначатимуть зміст фахової підготовки майбутніх вчителів початкової школи.

Література

1. Всемирная энциклопедия: Философия / [главн. научн. ред. и сост. А.А. Грицанов]. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.
2. Никитина Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.
3. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова. – М.: Издательский центр "Академия", 2003. – 192 с.
4. Смотрицкий Е.Ю. Схемы по философии: Этика. Аксиология. Мировоззрение / Евгений Юрьевич Смотрицкий. – Днепропетровск: Пороги, 2003. – 22 с.
5. Стрельников В.Ю. Развитие личностных смыслов та ціннісних орієнтацій педагога / Віктор Юрійович Стрельников // Шлях освіти. – 2001. – №2. – С.11-13
6. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: Монографія / Наталя Олександрівна Ткачова. – Луганськ: ЛНПУ імені Т.Г. Шевченка; Х.: Видавництво "Каравела" 2006. – 300 с.
7. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена тем, что исходя из педагогической точки зрения в учебном процессе необходимо в первую очередь определить иерархию основных жизненных и профессиональных ценностей, выяснить их влияние на процесс формирования личности во время учебы. Ведь именно в студенческом возрасте происходит пересмотр ценностно-духовных категорий и аксиологической переориентации. Значение аксиологического подхода к подготовке специалиста заключается в ориентации профессионального образования на формирование у студентов системы общечеловеческих и профессиональных ценностей, которые определяют их отношение к миру, к своей деятельности, к самому себе как человека и профессионала. Поэтому целью статьи является рассмотрение сущности аксиологического подхода, как основы профессиональной подготовки будущих специалистов начальной школы. Определенно, что аксиологический подход предусматривает направленность будущих специалистов начальной школы на поиск наиболее оптимальных путей достижения цели в педагогической деятельности; ориентацию личности на набор определенных профессиональных ценностей; формирование способности к постоянному саморазвитию.

Ключевые слова: аксиологический подход, ценность, ценностные ориентации.

The topicality of the material, stated in article, is conditioned with the fact that it is necessary in the learning process to define first of all from a pedagogical point of view the hierarchy of basic human and professional values, to determine their influence on the process of personality formation during the study. It is in the student age when the revision of values and spiritual categories and axiological reorientation take place. The value of the axiological approach for the training of a specialist is in the direction of vocational education to the formation in students of human and professional values that define their relationship to the world, its activity, to himself as a person and professional. Therefore, the purpose of the article is to examine the nature of the axiological approach as a basis for training future specialists in elementary school. Definitely, the axiological approach provides direction for future professionals

Keywords: axiological approach, value, value orientation.

УДК 371.13(73)

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В США

Бідюк Наталя Михайлівна
м.Хмельницький

У статті розглянуто організаційні і дидактичні умови професійної підготовки майбутніх учителів старшої школи в системі педагогічної освіти США. Особлива увага приділена формуванню змісту підготовки та використанню інноваційних педагогічних технологій.

Ключові слова: вчитель старшої школи, стандарти, принципи, зміст, технології, портфоліо, супервізія, практика.

Постановка проблеми. У сучасних умовах спостерігається зростання вимог суспільства до особистісних і професійних якостей вчителів, ефективності та результативності їх педагогічної діяльності. Досягнення компромісу між запитами суспільства, рівнем професіоналізму вчителів і результатами їх професійної діяльності актуалізує необхідність здійснення реформ для удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів, орієнтованої на їх самовдосконалення і професійне зростання, досягнення особливого авторитету у сфері соціального партнерства, налагодження гармонійних педагогічних відносин і взаєморозуміння з новою генерацією підростаючого покоління, з урахуванням її інтелектуальної активності, появою нових навчально-пізнавальних і соціально-психологічних потреб. У цьому контексті вагомим значення має трансформація професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя старшої школи шляхом оволодіння ним новою професійною роллю – візиром толерантної особистості у навчально-виховному процесі учнів старшої школи. Відтак, актуальності набуває питання оптимізації змісту, урізноманітнення форм та технологій професійної підготовки вчителів старшої школи, удосконалення організаційно-дидактичних умов її якісної реалізації. Суттєвим джерелом формування нової стратегії і розвитку національної системи педагогічної освіти, розробки цілей і завдань професійної підготовки вчителя старшої школи відповідно до світових стандартів є вивчення прогресивних ідей зарубіжного досвіду, зокрема США.

Аналіз останніх публікацій. Вивчення літературних джерел свідчить про посилення інтересу дослідників до проблем становлення і розвитку системи педагогічної освіти в США. Проблема професійної підготовки вчителів та окремі її аспекти знайшли висвітлення у працях відомих вітчизняних та зарубіжних учених, а саме: професійної підготовки вчителя (Є. Барбіна, З. Большакова, О. Глузман, О. Дубасенюк, Г. Нагорна, О. Пехота та ін.); трансформації освіти у світовому просторі (Б. Вульфсон, І. Зязюн, М. Лещенко, З. Малькова, І. Марцинківський, Н. Ничкало), та в окремих країнах (Великій Британії та її регіонах – Н. Авшенюк, Ю. Алфьоров, І. Задорожна, І. Козубовська, О. Леонтьєва, А. Парінов, В. Поліщук, Л. Пуховська; США – Т. Кошманова, І. Пентіна, О. Пономарьова, Р. Роман та ін.).

Аналіз літературних джерел показав, що проблема підготовки вчителів старшої школи, а саме її дидактичні аспекти у педагогічному досвіді США, детально не вивчалася, що і визначило мету статті – розкрити організаційно-дидактичні умови професійної підготовки майбутніх вчителів старшої школи у системі педагогічної освіти США.

Виклад основного матеріалу. Сучасна система педагогічної освіти США є відкритою, самостійною, гнучкою, багатофункціональною, багатопрофільною, адаптивною структурою, яка охоплює взаємопов'язані і взаємодіючі системотвірні компоненти, що забезпечують її динамічний і випереджувальний розвиток. Як соціальний інститут, вона є складовою державної освітньої політики, реалізація якої забезпечується гнучкою законодавчо-нормативною базою, тісним зв'язком зі школою, що уможливило оперативне реагування на її динамічні зміни і сприяє забезпеченню стабільності в освітньому просторі американського суспільства. Професійна підготовка вчителя старшої школи має специфіку, оскільки передбачає не лише чітку організаційну структуру на

всіх рівнях, а передусім – врахування особливостей контингенту учнів; єдність і взаємозв'язок теоретичної підготовки з практикою; інноваційність і професійну спрямованість освітніх програм; гнучкість системних зв'язків з освітянами, батьками та громадськістю тощо.

Загальновідомо, що уряд США спрямовує значні зусилля на постійне реформування освітньої політики, про що свідчить низка законодавчих актів, зокрема: «Цілі 2000: досягнення національних цілей освіти» (1991 р.), «Освіта світового класу» (1993 р.), «Акт про освіту Америки» (1996 р.), «Закон про початкову та середню Освіту» (1998 р.) та його нова редакція, відома під назвою «Жодної відстаючої дитини», Державний закон США № 107-110 (2002 р.). В цих документах визначено основні цілі, завдання та стратегії підготовки і підвищення рівня професіоналізму вчителів старшої школи. Відтак, основними стратегіями є запровадження в систему професійної підготовки учителів старшої школи альтернативних форм та програм навчання, які передбачають гнучкість умов професійної діяльності вчителів, забезпечують їхні індивідуальні потреби, сприяють неперервному професійному зростанню та «відповідають реаліям шкільної практики»; акцентування на збільшенні гуманітарної складової у формуванні змісту підготовки тощо [1, с. 60]. Згідно з положеннями закону «Жодної відстаючої дитини» професійна підготовка є обов'язковою для засвоєння вчителями та керівниками середніх шкіл вмінь і навичок, необхідних для забезпечення високоякісної шкільної підготовки, яка відповідає національним стандартам шкільної освіти; поглиблення предметних та методичних знань; залучення вчителів до планування та вдосконалення навчального процесу, а також дослідження та критичного оцінювання навчальної діяльності учнів згідно з освітніми стандартами [2, с. 102].

В основі теоретичного обґрунтування організаційно-дидактичних засад професійної підготовки вчителів старшої школи США лежить сукупність ідей відомих американських педагогів Т. Гаскея, Л. Дарлінг-Хаммонда, Дж. Літтл, Д. Спаркса, А. Харгрівса, які розглядають професійну підготовку вчителів як діяльність, спрямовану на удосконалення процесу викладання та формування умінь здійснювати якісне навчання учнів, а також як можливість набуття вчителями вищого статусу та обов'язків в рамках педагогічної професії (вчитель-наставник, досвідчений вчитель, «ефективний вчитель», фасилітатор, модератор тощо) [3, с. 78].

Вивчення нормативних документів показало, що законодавчою основою професійної підготовки вчителів старшої школи в США є національні стандарти, які визначають цілі, завдання, зміст, форми, технології організації навчального процесу; передбачають формування професійної готовності вчителів до реалізації педагогічної діяльності та професійного самовдосконалення. Стандарти перебувають у процесі постійного реформування з урахуванням пропозицій учителів-практиків. У стандартах передбачено, що професійна підготовка майбутнього вчителя старшої школи має бути спрямованою на результат, що визначається підвищенням рівня навчальної успішності учнів старшої школи; поглибленням фахових знань учителів з навчальної дисципліни, а також дисциплін психолого-педагогічного циклу; врахуванням диференційованості індивідуальних інтересів та потреб підлітків; удосконаленням методики викладання, об'єднанням вчителів у професійні спільноти тощо. Цікавим є той факт, що на основі національних стандартів професійної підготовки вчителів старшої школи більшість штатів США розробляють власні стандарти, в яких окреслюють конкретні вимоги до професійної підготовки вчителів штату. Представники Національної ради з розвитку персоналу США стверджують, що розробники програм професійної підготовки вчителів мають чітко дотримуватися стандартів та залучати самих вчителів до процесу їх удосконалення [4, с. 4].

На основі вивчення стандартів професійної підготовки вите-

лів старшої школи зазначимо, що зміст їхньої підготовки охоплює загальні аспекти якості викладання, об'єктивності оцінювання, організації активної співпраці всіх учасників освітнього процесу; знань основних когнітивних, соціальних, психолого-педагогічних характеристик учнів старшої школи з метою забезпечення ефективності навчально-виховного процесу, спрямованого на розвиток особистості старшокласника з урахуванням особистісно-діяльнісного й особистісно орієнтованого підходів. Здійснений аналіз змісту навчальних планів та програм підготовки вчителів старшої школи в США дав змогу констатувати, що вони є гнучкими, побудовані за модульним принципом, передбачають загальноосвітню, психолого-педагогічну, фахову, методичну та практичну підготовку. Особливе місце у професійній підготовці вчителів старшої школи належить самостійній роботі, на яку витрачається приблизно стільки ж часу, скільки сумарно займає прослуховування лекційних курсів та участь у практичних заняттях.

Базовим підґрунтям професійної підготовки вчителів старшої школи виступають загальнометодологічні принципи, що сприяють забезпеченню неперервності у навчанні і самонавчанні; вільному доступу до отримання освіти; врахуванню індивідуальних особливостей, потреб і досвіду; впровадженню інноваційних підходів у розробку змісту навчальних програм і планів для забезпечення їхньої професійної спрямованості, гнучкості та мобільності на основі міждисциплінарного підходу; підвищенню ефективності навчальної діяльності учнів старшої школи та її результативності; розвитку професійних умінь та творчих здібностей; орієнтації на перспективний розвиток та потреби суспільства тощо.

У практичному досвіді організації професійної підготовки майбутніх вчителів старшої школи використовують три моделі навчання: традиційно-дидактичну, проблемно-пошукову і фасилітовану. Перевага надається фасилітованій, концептуальною ідеєю якої є ідея цілісного професійно-особистісного формування майбутнього вчителя як суб'єкта освітнього процесу впродовж усього періоду навчання і подальшої професійної діяльності. Відповідно до цих моделей педагогічні технології професійної підготовки вчителів старшої школи представлені трьома групами: традиційно-дидактичні (демонстрація, опитування, відповіді на запитання), проблемно-пошукові (дискусії, проблемні ситуації, бесіди) і фасилітовані (інтерактивні технології «круглого столу», «мозкова атака», «кейс-навчання» тощо).

З'ясовано, що американські педагоги надають перевагу прогресивним інтерактивним технологіям: груповим, ігровим, рефлексивним, комбінованим, інтегрованим, проектним, інформаційно-комунікаційним, суттєвими особливостями яких є активна позиція студента, проблемний характер навчання на основі співпраці, партнерства та діалогу. Ефективне використання інтерактивних технологій сприяє залученню майбутніх учителів до процесу пізнання, розвитку критичного мислення, активності, самостійності, формуванню професійного світогляду, рефлексії власної навчально-пізнавальної діяльності шляхом оперативного визначення її результатів, моделювання життєвих ситуацій, створення атмосфери співдружності і співпраці тощо.

Зауважимо, що перспективною технологією оцінювання навчальної діяльності майбутніх вчителів є професійне портфоліо, яке активно використовується як спосіб фіксації академічних і практичних досягнень. Вивчення та узагальнення підходів американських методистів (Г. Баррет, Б. Джадсон, П. Дулітл, Т. Кьюз, К. Неппер, М. О'Нейл, В. Райт, Дж. Робінсон, П. Селдін, Б. Шор, Л. Шульман та ін.) дозволило виділити п'ять етапів роботи з портфоліо: мотивацію, визначення типу портфоліо, встановлення періодів роботи та термінів здачі, формування змісту розділів, оцінювання. Як правило, традиційними типами професійного портфоліо вчителів, є портфоліо документів, портфоліо робіт, портфоліо відгуків. Призначення портфоліо для вчителів старшої школи полягає в оцінюванні навчальної діяльності при ліцензуванні та ухваленні рішень щодо працевлаштування, призначення на посаду, визначення рівня зарплатної плати відповідно до кваліфікації, професійного зростання. Електронний варіант портфоліо є найкращим шляхом забезпечення ефективного старту для молодого вчителя-початківця.

Необхідною умовою розвитку індивідуальних здібностей,

умінь та навичок самостійної, творчої діяльності вчителів є встановлення стійкої міжособистісної взаємодії в групі. Американські моделі суб'єкт-суб'єктних відносин у груповому навчанні майбутніх вчителів представлені навчанням у співпраці, партнерством, навчальними угодами, діалогами, дискусійними форумами, офісними годинами тощо. Цікавою, на нашу думку, є ситуативна форма організації навчальної діяльності майбутніх вчителів, суть якої полягає у використанні реальної практичної ситуації як основи для дискусій в малих групах. Аналіз таких ситуацій допомагає їм побачити двозначність, конфліктність, складність у простій, на перший погляд, ситуації. На думку Е. Віллегас-Раймерс, ситуативне навчання уможливорює осмислення вчителем проблемного характеру навчання, а також обговорення проблем серед колег [5, с. 132].

Становить інтерес така інноваційна форма професійної підготовки американських учителів старшої школи як супервізія (різновид спостереження). Її суть полягає у відвідуванні керівництвом чи висококваліфікованими педагогами школи занять вчителя-початківця або практиканта, під час якого здійснюється спостереження за його педагогічною діяльністю та перевіряється її відповідність встановленим вимогам. Процедура супервізії включає такі етапи: проведення спільної наради супервізорів та вчителя (практиканта) перед спостереженням; безпосереднє спостереження за педагогічною діяльністю у класі; аналіз даних, зібраних у процесі спостереження; обговорення результатів. Якісна супервізія передбачає плідну співпрацю супервізора та вчителя [6, с. 323]. Серед недоліків американські методисти вважають відсутність критичних зауважень вчителю-початківцю, в результаті чого він не знає, яких помилок припустився, або які аспекти його діяльності були негативно сприйняті супервізорами; зосередженість супервізії лише на педагогічній діяльності у класі, що не дає змоги побачити підготовку та планування уроку вчителем, процесів його мислення, інтересів, мотивації, спілкування з батьками, колегами, участі у житті школи, які є важливими аспектами професійної діяльності; психологічний опір учителів-початківців [5, с. 72]. На нашу думку, саме за умов подолання психологічного опору учителів-початківців, створення атмосфери поваги, терпіння, розуміння, і підтримки молодого вчителя (практиканта), супервізія може бути ефективною та об'єктивною формою оцінювання результатів їх педагогічної діяльності.

Серед інноваційних технологій професійної підготовки американських учителів старшої школи вважаємо за доцільне виокремити каскадну форму навчання. Її суть полягає у проходженні досвідченими вчителями програми професійної перепідготовки, в процесі якої вони удосконалюють знання з конкретної навчальної дисципліни, окремих аспектів методики викладання або вивчення певної теми. Після завершення програми вчителі повертаються у школу для передачі колегам отриманих знань, вмінь та навичок. Таких вчителів називають вчителями першого покоління або тренерами, які у подальшому беруть участь у професійній підготовці молодого покоління вчителів. Каскадна форма вимагає ретельного планування та вибору першого покоління вчителів. Вона часто використовується для допомоги вчителям в оволодінні базовими навичками роботи з комп'ютером чи новітніми освітніми технологіями. Недоліками каскадної форми є невисока мотивація вчителів до виконання ролі тренерів.

Завдяки всесвітній електронній мережі майбутні вчителі отримують можливості користування навчально-методичними матеріалами; спілкування з досвідченими педагогами та отримання порад щодо ефективних підходів викладання; проходження навчальних курсів; участі в Інтернет-семінарах, телеконференціях, дискусіях, форумах і чатах.

Зауважимо, що невід'ємну частину фахової підготовки становить навчальна педагогічна практика, метою якої є створення умов для закріплення знань і навичок, необхідних сучасному вчителю; здобуття практичного досвіду організації та реалізації навчально-виховного процесу в старшій школі. Особливістю навчальної педагогічної практики є її логічне поєднання у вигляді пасивної (вивчення роботи освітніх закладів, ознайомлення з навчальним процесом, методами організації виховної роботи, допомога вчителям) та активної (безпосередня навчально-виховна

робота в школі, що забезпечує тісний зв'язок викладання дисциплін з навчальним планом старшої школи) практик.

Як бачимо, в освітній практиці США відбувається постійний пошук інноваційних форм та технологій організації професійної підготовки вчителів старшої школи, які спрямовані на забезпечення якісного навчання на основі особистісно орієнтованого підходу, співпраці, партнерства та діалогу, активізації пізнавальних здібностей, розвитку критичного мислення, а також рефлексії власної навчальної діяльності та формуванні професійного світогляду.

Отже, перспективні ідеї досвіду підготовки вчителів старшої школи у США можуть бути використані в Україні шляхом реформаційних змін, а саме: посилення уваги до добору вступників на педагогічні спеціальності з використанням тесту на професійну придатність; введення ознайомлювальної педагогічної практики у перші два тижні навчання майбутніх вчителів у вищому навчальному закладі; урізноманітнення форм підвищення кваліфікації вчителів; активне залучення учителів-практиків до розробки навчальних планів і програм; розширення можливостей вибору студентами курсів та навчальних предметів за інтересами.

Література

1. Андрущенко Н. Дистанційна освіта в системі професійного розвитку вчителів Сполучених Штатів Америки / Наталія Андрущенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: [зб. наук. пр.]. – К, 2006. – Вип. 5 (15). – С. 60–63.
2. Мукан Н. Стандарти професійного розвитку педагогів у США / Наталія Мукан // Освіта Донбасу. – 2005. – N 5/6. – С. 99-106
3. Guskey T. Evaluating Professional Development / Thomas Guskey. – [S. l.] : Corwin Press, Inc, 2000. – P. 78-96.
4. NSDC's Standards for Staff Development. – [Електронний ресурс] / National Staff Development Council. – Oxford, 2008. – P. 3–4. – Режим доступу : <<http://www.nydic.org/nydic/staffing/documents/ProfessionalDevelopmentStandards.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
5. Villegas-Reimers E. Teacher professional development: an international review of the literature / Elonora Villegas-Reimers // UNESCO: International Institute for Educational Planning. – 2003. – 197 p.
6. Smyth J. Problematizing teaching through a critical perspective on clinical supervision / John Smith // British Journal of Sociology of Education. – 1991. – N.12(3). – P. 323-346

В статье рассмотрены организационные и дидактические условия профессиональной подготовки будущих учителей старшей школы в системе педагогического образования США. Особое внимание уделено формированию содержания подготовки, использованию инновационных педагогических технологий.

Ключевые слова: учитель старшей школы, стандарты, принципы, содержание, технологии, портфолио, супервизия, практика.

The author of the article has considered the organisational and didactic basics of future high school teachers' professional training in the USA education system. Special attention has been paid to the content formation and the usage of innovative pedagogical technologies.

Key words: high school teacher, standards, principles, content, technologies, portfolio, supervision, practice.

УДК 37.011.31(477) "17"

СПОГАДИ КОСТЯНТИНИ МАЛИЦЬКОЇ ЯК ДЖЕРЕЛО ДО ВИВЧЕННЯ ЇЇ БІОГРАФІЇ

Бойко Андріана Тиберіївна
м.Ужгород

Автор статті аналізує віднайдені нею у галицьких виданнях спогади дитячої письменниці, педагога Костянтини Малицької, доводить, що вони є важливим джерелом вивчення її біографії.

Ключові слова: спогади, біографія, Костянтина Малицька, часописи.

Сьогодні в Україні відбувається оновлення змісту освіти відповідно до нових вимог, що ставить суспільство перед особистістю. Оптимізація навчально-виховного процесу вимагає перегляду навчальних планів, програм, підручників, що закономірно призводить до включення в них вивчення нових технологій, процесів, персоналій. Так, у навчальні програми з української літератури введено вивчення творчості Костянтини Малицької – дитячої письменниці, перекладача, педагога, журналістки, активної громадської діячки. Надруковано низку методичних розробок (В.Анікієнко, Л.Багмут, Г.Боднарчук та ін.) щодо опрацювання з учнями її творів [1; 2; 3]. Однак маловивченою й маловідомою залишається біографія подвижниці, так як надзвичайно мало сьогодні наукових розвідок, присвячених цій темі. Її життєпис досліджували В.Качкан, З.Нагачевська, В.Полєк, М.Фуртак [5; 6; 10; 11], наукові розвідки яких є надзвичайно цінними, особливо для вчителів-філологів, однак окремі сторінки її життя описані лише побіжно. Важливим і достовірним джерелом для вивчення біографії педагога є її власні спогади, опубліковані в різних роках у різних галицьких виданнях. Тому метою нашої статті є опрацювання й узагальнення спогадів К. Малицької як джерела до вивчення її

біографії.

Ще в 1903 році у львівському часописі для дітей "Дзвінок" було вміщено невеличку її розповідь про дитячі згадки "З диточих споминів" – написана для дитячого читання цікава й пізнавальна стаття. З неї ми дізнаємося, що першим і надзвичайно вагомим засобом формування особистості К.Малицької було сімейне оточення. Саме дитячі враження залишили глибокий слід у її серці й пам'яті. Так, ще малою вона вперше почула про Т.Шевченка. У її родині мешкало разом із братами ще двоє старших хлопців-гімназистів. У неділі й свята сходилися до них друзі, вони разом вчилися, розмовляли, співали, свій гурток тримали в таємниці. Звичайно, малій дівчинці надзвичайно кортіло дізнатися, чим же займаються її дорослі брати-гімназисти. Якось наприкінці березня мала Костянтина побачила світло, що пробивалося з-під шопи, і, звичайно, їй цікаво було заглянути, що ж там відбувається. Зазираючи крізь віконце, дівчинка побачила, як Данько, Зенко і їхні товариші декламували Шевченкові вірші, вкінці співали український гімн. У невеличкій шопі панував урочистий і піднесений дух, всі присутні були надзвичайно поважні й зосереджені. Костянтину все одно помітили – вона, "стративши підпору, зсунулася в бोलото". Її поява була для хлопців повною несподіванкою, але дівчинка пообіцяла: не бійтеся, не зраджу вас. Гордо піднявши заболочену сукенку, Костянтина, не маючи можливості далі дивитися, пішла у хату і, справді, нікому й словом не обмовилася. Такий вже змалку був у неї характер: сильний, цілеспрямований, відвертий, гордий, незламний і вірний. Пізніше Костянтина Іванівна згадува-

ла: не дивлячись на те, що вона щороку бере участь у святкуванні пам'яті Кобзаря, "все ж таки ніколи так гарячо не било їй серце, ніколи так живо не відчувала она поваги хвилі, як саме тоді, коли маленькою дівчинкою стояла під віконцем шопи на дощі і болоті і у перший раз прислухалася, як школярі поминали безсмертного поета" [4, с.84].

У 1938 році львівська газета "Діло" вмістила її публікацію "Доріжкою спогадів" – згадки про дитинство, навчання у львівській учительській семінарії, тематику львівського часопису "Діло" [7]. Учителка опоетизує свої дитячі роки, з любов'ю згадує людей, місця, де минало дитинство. Вже змалку Костянтина відчувала непереборний потяг до друкованого слова. "Як гарно було, приїхавши на вакації до діда на село, зашитися в "канцелярію" і порпатися там у паперах і книжках", – мрійливо згадує вона. Не дивлячись на те, що "канцелярія" була колишньою трупарнею і розташовувалася таки на цвинтарі, неподалік від приходства, Костянтину, її братів і "молодих вуйків", що ночували там у час канікул, це антропи не бентежило. Саме на селі в дідуса Костянтина відкрила для себе загадковий світ друкованого слова. "Вечорниця", "Мета", "Правда", "Дзеркало" та інші львівські часописи не надто приваблювали дівчинку, для її віку здавалися надто скучними, а от книжечки, календарі вона з охотою перечитувала. Родина, у якій "всі політикували, хоч були поділені на два табори: українсько-народовецький і твердо-руський", була для Костянтини першою учительською й виховательською. Як учениця народної школи в Станіславові, пам'ятає вона заснування Н. Кобринською першого жіночого товариства (1884), приїзд владики Пелеша, на честь якого учениці викладали на фронтоні школи напис із зелених листків "Многая літа" і вітали його в стінах школи.

Навчаючись у львівській учительській семінарії, попала К. Малицька "у сам осередок розбурханого в той час нашого громадянського й політичного освідомлення. Та стояла в ньому поміж двома течіями: с. Юром з дідом Антоном Петрушевцем і вулицею Вірменською з родиною вуйка Олександра Стефановича, завзятого народовця. В багатій бібліотеці діда поринала я в історичні давнини, до чого й ціла обстановка мешкання зі старими портретами, фоліями й різними викопалинами настроювала – але народовецькі впливи захоплювали мою душу своєю свіжістю і зв'язками з далекою вимріною з віршів Шевченка Україною" [7, с.12]. На формування громадянської позиції майбутньої учительки вплинули й викладачі семінарії. Так, українську мову вчив Омелян Партицький, відомий галицький педагог, автор низки педагогічних книг і статей. Батько товаришки Олександр Барвінський, знаний політик і педагог, зініціював для семінаристок лекції з української історії, які читав їм у приміщенні товариства "Бесіда".

Надзвичайно тепло відгукується К. Малицька про львівську газету "Діло", названу так на противагу "Слову", та її редакторів: Володимира Барвінського, що в перші роки працював безплатно задля піднесення значущості газети, та Івана Белея, чесного й працьовитого робітника. Одного разу Костянтина навіть запізнилася на заняття, чекаючи приходу газети, щоб дізнатися про наслідки дискусії в соймі між послом Окуневським та польським шляхтичем Розвадовським. Згодом К. Малицька друкуватиме в "Ділі" власні статті і в сутичці з москвофілами сама відчує, "яким переважним чинником у житті нації й одиниці є своя преса".

Роки, проведені педагогом у Львові, були багатими на знакові події: боротьба за український університет, голодування студентів, криваві вибори 1908 року під егідою Потоцького, акт М. Сичинського, смерть А. Коцка, процес над 101 українським студентом. Ці та багато інших подій об'єктивно й неупереджено висвітлювало "Діло". Роботу жіночих товариств розкривала газета на окремо відведеній сторінці. Про що б не йшлося в публікаціях, завжди часопис стояв на національних засадах, "а всі щирі зриви серед нації находили в ньому живий відгук і розуміння" [7, с.13].

Часи учительської служби на Буковині розкриває нам наступна згадка К. Малицької – "На фільмі споминів", опублікована в цьому ж часописі у 1934 році [8]. Костянтина Іванівна з вдячністю згадує славних буковинців, з якими її звела доля і які допомагали їй у нелегкій освітянській праці: шкільного інспектора Омеляна Поповича; Іларія Карбулицького – одного з "найдейніших робітників народних", провідника учительства, редактора станового

учительського органу "Каменярь"; Остапа Поповича, що згодом загинув у московському полоні; Євгенію Ярошинську, "звісну письменницю й свідому громадянку, співробітницю Кобринської". Після К. Малицької на Буковину перевели також учительок-галичанок Марію і Теодору Трусевич, Ольгу Жураківську; підтримував галичан Сильвестр Яричевський, що тоді вчителював у Кіцмані, суддя Осип Бурачинський; Осип Маковей, Василь Сімович, Ярослав Веселовський також підтримували національні, патріотичні заходи.

В Чернівцях існувало греко-католицьке товариство "Мироносиці", яке "робило дуже багато в напрямі гуманітарнім. Підпомагало бідних, головню шкільну молодь, заснувало в Чернівцях захоронку, яка в короткому часі згуртувала доволі значне число дівчорі, зберігаючи її з одної сторони від ромунізаторських впливів, а з другої від латинізації й полонізації через "матечки", які вже тоді й на православній Буковині почали запускати коріння" [8, с.4]. За прикладом Львова близько 1902 року в Чернівцях засновано "Кружок українських дівчат", який, в основному, займався організацією концертів і вечорниць. Позаяк членами гуртка могли бути лише незаміжні дівчата, а філії по селах не створювали, він дуже швидко згорнув свою діяльність. Досить велику бібліотеку передано академічному товариству "Січ" у Чернівцях, а майно призначено на майбутнє нове товариство.

"З містизмом" згадує К. Малицька свою першу зустріч з Ольгою Кобилянською. Від імені львівського гуртка дівчат, які задумали видавати жіночий часопис, Костянтина Іванівна попросила письменницю надсилати до нього свої твори.

Праця К. Малицької на Буковині не обмежувалася суто освітньою діяльністю. Вона вела роботу в місцевій "райфайзенці", входила до редколегії газети "Промінь" разом із Євгенією Ярошинською, Ангеліною Баб'юк-Бережановою, Ольгою Жураківською. Сама працювала, не покладаючи рук. Майже в кожному числі "Променя" вміщувала статтю, оповідання чи рецензію.

У 1905 році у статті в газеті "Буковина" надруковано статтю О.Поповича "До Русинів на Буковині", в якій він закликав буковинське жіноцтво заснувати товариство, що згуртувало б українських жінок. Заклик інспектора О.Поповича отримав відгук, тому що вже 13 травня 1906 року відбулися перші загальні збори новоствореного товариства, яке названо "Жіночою громадою". Метою товариства було "дбати про освідомлювання українського жіноцтва і то так сільського, як і інтелігентного і про економічне піднесення цілого народу через розвиток господарства і домашнього промислу". До першого відділу увійшли голова Емілія Смаль-Стоцька, члени Олена Пігулякова, Емілія Кумановська, Вікторія Поповичева, Константина Малицька, Катря Чертенко-Костецька, Марія Орелецька й Ольга Шкурганівна. Після Е.Смаль-Стоцької головою обрано Емілію Ничай-Кумановську, колишню вчительку К.Малицької: "Брала вона в Станіславові дуже живу участь у громадянській роботі і я, її учениця, яку тягала вона зі собою по всіх віках і концертах, завдячую їй дуже багато. Коли згадаю сьогодні, що вона, вчителька в державній польській школі, так сміло робила свою громадянську роботу вже в тих давніх часах, а відтак на Буковині так гідно репрезентувала приріжних нагодах наше жіноцтво, з повним признанням і пошаною згадую її пам'ять" [8, с.10]. За головування Е.Ничай-Кумановської була К. Малицька секретаркою "Жіночої громади", після неї цю роботу виконувала М. Трусевичівна. Із заснуванням "Жіночої громади" розпочалося створення гуртків по селах, і цього ж 1906 року засновано їх п'ять: "Так, воно було тоді гарно! Кипіло життя, пробуджувалася національна свідомість, здавалося, ніщо вже її не приборкає" [8, с.10]. Однак у час розвою національного життя довелося К.Малицькій покинути Буковину: на запрошення УПТ вона переїжджає до Львова на роботу в дівочій школі ім. Т.Шевченка. З ностальгією згадує про останню зустріч з буковинськими вчителями-колегами на конгресі українського вчителства, організованого товариством "Взаємна поміч учительства" 29 червня 1914 року: "Велика саля Народного Дому була заповнена по береги. Прибули делегати з усіх українських земель тодішньої Австрії і з-за кордону – прибули і гості-вчителі з Чехословаччини, Слявонії, ще звідкись. Лунали гримкі привітів і промови. Але в атмосфері нарад чути вже було запах стрільного пороху... Війна! І розвернулася вона на до-

вгі літа і змінила наново долю Галичини й Буковини і присудила кожній пережити іншу трагедію. А щоби не було етнографічних колотнеч, поставила між галичанами й буковинцями непрохідний політичний кордон..." [8, с.10].

Трагічному періоду в житті просвітительки присвячена наступна згадка К. Малицької – "Різдво на Далекому Сибірі", що її опублікувала "Нова хата" в 1931 році [9]. Нагадаємо, що в 1915 році К. Малицьку вивозять у заслання разом із іншими українськими патріотами. У її жертвній активній діяльності окупаційна російська влада вбачала для себе небезпечну загрозу.

"Щойно на чужині вчимося цінити своє рідне й символіку традиційних звичаїв", – такими словами розпочинає Костянтина Іванівна свої спомини. З пережитого згадує, що ніколи так глибоко не розуміла Шевченка, ніколи так не вражали її церковні дзвони, як на Сибіру. Згадує, як разом з Юліаном Балицьким святкувала на чужині Різдво: стіл застелила скатертиною, розклала сушені трави та ялинові гілки, на стінах – портрети Шевченка й українських письменників, які надіслала М. Грінченко. До слова, М. Грінченко надзвичайно підтримувала К. Малицьку на чужині, вони листувалися й після повернення Костянтини Іванівни до Львова. Перше Різдво на чужині вирішила Костянтина відсвяткувати з близькою за духом людиною. Так як з Ю. Балицьким єднала її спільна справа громадська, та ще й навчала вона його сестру Меланію, то вирішили відсвяткувати вдвох. Нелегко було готувати вечерю, згадує ця мужня жінка. Літом було легше з харчами: обходилися хлібом, молоком, яйцями, овочами, медом, а от на зиму треба було подбати про соліднішу їжу. Сама Малицька рідко готувала, так уже склалося, а тому дістала дві кухарські книги – польську з Києва і російську з Москви – і до Різдва вже досить добре вправлялася у кухарстві, тому на вечерю було все, як і годиться. М.Грінченко надіслала з Києва медівник, сушені фрукти на узвар і навіть рідкісний для Сибіру лимон. Прада, лимон у дорозі зіпсу-

вався, згадує К.Малицька, але його все одно поставили на стіл як згадку про добру людину. Поздоровивши один одного словами "Вернутися – до вільної", перерізували вдвох листи, зокрема, і від М.Грінченко, яка писала: "Зі Святим вечором та з Різдвом святим Вас вітаю... Знаю, які невимовно тяжкі будуть Вам ці дні в далекій чужій чужині, і через те не знімається рука моя писати банальні бажання та слова потіхи, бо не розважити ними, а тільки вразити можна Ваш тяжкий смуток. Одно тільки слово можу Вам сказати, слово бл. п. Костя Паньківського "тримайтеся!" [9]. Описавши свічки на ялинці і запросили господарів, що мешкали через сніг. Прогулюючись з Юліаном після вечері, думали про одне: "Як дуже далеко ми від своїх і які марні ми тут на тих безконечних просторах, загублені, гей в морі слід. А перед ним маячила вже може самотня могила на Красноярському кладовищі...". Читаючи ці спогади, мимоволі відчуваєш захват, гордість, повагу до цієї тендітної жінки, яка в чужому краї, серед 50-градусних морозів не втратила оптимізму й сили волі, вижила, вистояла, зберегла національний, патріотичний дух, відшукала в собі сили вистояти самій і підтримувати товаришів. У далекому Сибірському краї, в Красноярську, заснувала школу для українських дітей, була для них і вчителькою, і порадицею.

Отже, спогади є тим унікальним матеріалом, що дозволяють об'єктивно й точно вивчити життя й творчість персоналії. Щодо К.Малицької, зазначимо, що її згадки про дитячі, юнацькі роки, працю в Галичині й на Буковині, перебування в Сибіру написані надзвичайно легко, доступно, неупереджено. З них ми дізнаємося про життя й діяльність жінки-педагога, її соратників, маємо змогу пізнати її оцінку тогочасних політичних та культурних подій. Спогади К.Малицької є важливим джерелом вивчення її біографії.

Перспективу наступних розвідок вбачаємо у пошуку нових спогадів як К.Малицької, так і про неї, а також вивчення інших джерел до біографії відомої жінки-педагога, громадської діячки.

Література

1. Анікієнко В.І. "Не потрібна солов'ю золота клітка..." / В.І.Анікієнко // Все для вчителя. – 2010. – № 34-35. – С.21
2. Багмут Л.В. Вивчення творчості Костянтини Малицької. Уроки з теми / Л.В.Багмут // Вивчаємо українську мову та літературу (Основа): Науково-методичний журнал. – 2009. – № 35. – С.24-28
3. Боднарчук Г.А. Костянтина Малицька "Соловей". Теорія літератури: художній опис / Г.А. Боднарчук // Все для вчителя. – 2009. – № 23-24. – С.22-24
4. Малицька К.І. З диточих споминів / Костянтина Іванівна Малицька // Дзвінок. – 1903. – Ч.5. – С.81-84
5. Качкан В. "Визначна сила педагогічна..." (літературна сільвета Костянтини Малицької) / Володимир Атаназійович Качкан // Хай святиться ім'я твоє. Студії з історії української літератури XIX-XX ст. Кн. 2. – Коломия: Видавничо-поліграфічне товариство "ВІК", 1996. – С.146-160
6. Фуртак-Деркач М.Д. Літературна творчість Костянтини Малицької / Марія Дем'янівна Фуртак-Деркач // Рідна школа. – 1937. – Ч. 22. – С.322-324
7. Малицька К.І. Доріжкою спогадів / Костянтина Іванівна Малицька // Діло. – 1938. – Ч. 9 (14 січня). – С.12-13
8. Малицька К.І. На фільмі споминів/ Костянтина Іванівна Малицька // Нова хата. – 1934. – Ч.9. – С. 3-4, 10
9. Малицька К.І. Різдво на Далекому Сибірі / Костянтина Іванівна Малицька // Нова хата. – 1931. – Ч.1.
10. Нагачевська З. І. Костянтина Малицька: жінка в педагогіці, педагог у жіночому русі / Зіновія Іванівна Нагачевська // Обрії. – 2002. – № 1. – С.18-28
11. Полек В. "За віру й свободу": До 120-річчя від дня народження Костянтини Малицької / Володимир Полек // Галичина. – 1992. – 30 травня.

Автор статьи анализирует найденные им в галицких изданиях воспоминания детской писательницы, педагога Костянтины Малицькой, доводит, что они есть важным источником изучения ее биографии.

Ключевые слова: воспоминания, биография, Костянтина Малицькая, журналы.

The author of the article has analyzed Galician publications memories of children's writer, educator Constantina Malytska. She has proved, that they are an important source of learning Malytska's biography.

Key words: memoirs, biography, Constantine Malytska, magazines.

УДК 378:355

ХАРАКТЕРИСТИКА ЧИННИКІВ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ
ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІВойцехівський Олексій Леонідович
М.Хмельницький

Стаття присвячена аналізу чинників, що впливають на формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності.

Ключові слова: чинники, готовність, майбутні офіцери-прикордонники, професійна діяльність.

У літературі можна зустріти різні розуміння поняття «готовність». Деякі автори розглядають готовність як особливий психічний стан, який забезпечує високу дієздатність, або як «психічний стан, що посідає проміжне положення між психічними процесами й властивостями особистості, створюючи функціональний рівень, на основі якого розвиваються процеси, необхідні для забезпечення результативності діяльності» [1, с.59].

Інші розглядають поняття «готовність» як підготовленість особистості до успішного виконання якої-небудь діяльності. Готовність – це налаштування особистості на певну поведінку, установка на активні й доцільні дії, пристосування особистості до успішних дій у цей момент, обумовлені мотивами та психічними особливостями особистості [2]. Науковці також визначають готовність як придатність до діяльності, що виражається в активному позитивному ставленні до неї, схильності займатися нею, що переходить на високому рівні розвитку в захопленість. До поняття «готовність» вкладається й наявність певного запасу знань, умінь, навичок у відповідній галузі [3]. Готовність – це той чи інший ступінь відповідності змісту і стану психіки, фізичного здоров'я, якостей вимогам діяльності. Поняття «готовність» – комплексне, багаторівневе, різнопланове системне психічне поняття; воно передусім є особистісним утворенням людини [4]. В особистісній готовності домінує наявність мотивів до певної діяльності, достатній рівень емоційного, волевого розвитку психіки.

Метою статті є на основі аналізу поняття «готовність» визначити чинники, що впливають на формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності.

За результатами аналізу різних підходів вчених до поняття «готовність» і поглядів педагогів і психологів на готовність до діяльності як на єдність мотиваційних, пізнавальних та емоційно-вольових компонентів, ми визначаємо поняття «готовність майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності» як інтегративну особистісну властивість курсанта, що характеризується наявністю системи знань і сформованих умінь, самосвідомості, переконаності в особистій значущості самовдосконалення та успішного просування по службі.

Залежно від поставлених завдань готовність може бути ситуативною і стійкою. Зміст стійкої та ситуативної готовності може бути постійним (спрямованість особистості, характер, здібності, досвід) і динамічним (усвідомлення завдання, умов, у яких відбуватиметься діяльність, визначення способів досягнення мети тощо). Деякі вчені виділяють дві взаємозалежні сторони різновиду готовності: попередню готовність як підготовленість особистості до відповідної діяльності, яка містить систему досить стійких, статичних компонентів, психічних утворень – знань, умінь, навичок, змістів і цінностей особистості, її відносин, переваг і т. д.; безпосередню готовність як стан відповідної мобілізованості, функціональної налаштованості психіки курсанта на вирішення конкретних завдань у відповідних обставинах та умовах. Ця сторона готовності характеризується високою динамічністю, рухливістю й залежністю від ситуативних обставин, стану психічного та фізичного здоров'я курсанта, морально-психологічної атмосфери в колективі, соціальному середовищі тощо [2; 3; 4 та ін.].

Психологічна готовність формується поступово, і кожний вищий рівень її прояву є результатом актуалізації попереднього. З іншого боку, навіть достатньо добре підготовлений до вирішення поставлених завдань курсант у потрібний момент може виявитися не мобілізованим, не налаштованим на відповідну діяльність;

його психічна регуляція діяльності може бути відповідним чином не актуалізована. У такому випадку успішне здійснення пізнання себе буде неможливим або виявиться малоефективним. Можна стверджувати, що готовність курсанта передбачає наявність у нього здатності до саморегуляції та самоналаштування, вміння мобілізувати свій духовний, особистісний, фізичний потенціал на вирішення поставлених завдань у відповідних умовах.

Складовою стороною готовності є психологічна сторона; це той чи інший ступінь підготовленості й налаштованості психіки, духовних сил курсанта на досягнення поставлених цілей. Ця сторона готовності містить декілька компонентів. Орієнтовний (інтелектуально-пізнавальний) компонент включає певний рівень пізнавальної сфери особистості курсанта, що становить інтелектуально-пізнавальну готовність особистості. Мотиваційна готовність підпорядкована спонукальному компоненту. Від рівня впливу спонук залежить якість професійної готовності майбутнього фахівця. Базовими підставами мотиваційної готовності курсанта є розуміння змісту діяльності, позитивне ставлення до неї. Виконавчий компонент, за допомогою якого відбувається процес професійного розвитку, становить операційно-діяльнісну готовність. Рівень сформованості готовності особистості до професійної діяльності визначається ступенем вираженості всіх його компонентів. Готовність являє собою оптимальний рівень розвитку професійно-важливих якостей майбутніх офіцерів-прикордонників, забезпечуючи високу ефективність процесу професійного розвитку. Завдання щодо оцінювання рівня зазначеної готовності може бути вирішене на основі запропонованих критеріїв.

Основна мета формування готовності курсанта пов'язана з визначенням відповідності її складових можливостям конкретної людини на основі критеріальних ознак компонентів. Ефективність професійної діяльності розглядається як похідна від моральної готовності, утвореної ціннісними орієнтаціями; предметно-практичною, визначальною стратегією й тактикою використання принципів, форм, засобів, способів; функціональними, визначальними фізіологічними резервами організму; загальнофізичним, реалізуючим енергетичним потенціалом особистості. Моральна готовність до професійної діяльності виявляється у цілеспрямованому формуванні переконань, поглядів, атитюдів, мотивів. Почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки на певну поведінку відбивають предметно-практичну готовність. Основу психофункціональної готовності становить загальнофізична і функціональна готовність, що відбивають оптимальну сформованість фізичних якостей організму до виконання певної діяльності. Сукупність моральної, предметно-практичної, фізичної та функціональної готовності у взаємозв'язку із самовивченням і самовдосконаленням визначають умови для формування готовності особистості майбутніх офіцерів-прикордонників до саморозвитку [5].

На процес формування готовності майбутніх офіцерів впливає низка чинників та спостерігається прояв їх розмаїття. Серед основних чинників розрізняють: об'єктивні (зовнішні) та суб'єктивні (внутрішні); основні (провідні) та неосновні (часткові); прямі й непрямі тощо.

Об'єктивні чинники – чинники, які існують незалежно від волі й свідомості курсанта. Такими чинниками є суспільні відносини; матеріально-технічна оснащеність освітнього процесу; умови життєдіяльності; особистість викладача, його ставлення до курсантів, розуміння їхніх запитів; зміст навчання. Об'єктивні чинники слугують своєрідним фундаментом для виникнення суб'єктивних чинників, які спрямовують, регулюють, стимулюють активність і, навпаки, «гальмують» дії негативних чинників, що спричиняють пасивне ставлення до професійної діяльності.

Суб'єктивні чинники розглядаються як сукупність обставин, що залежать від усвідомлення мотиваційно-ціннісних орієнтацій,

властивостей та особливостей особистості, індивідуальної свідомості, фізичного розвитку і підготовленості, досвіду роботи над собою. До них віднесено: особливості психічних процесів (відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, увага, емоції та почуття), знання, ступінь науковості поглядів і переконань, потреби, інтереси, здібності й задатки, властивості особистості, усвідомлення своїх дійсних і майбутніх соціальних ролей; задоволеність обраною професійною діяльністю, суспільна думка та інше [6, с.27].

У процесі професійного розвитку майбутніх офіцерів-прикордонників формується ставлення особистості курсанта до цінностей прикордонної служби. Виділяють безліч груп, які визначають усе розмаїття особистісних проявів суб'єктивних чинників, що здійснюють вплив на професійну підготовку майбутніх офіцерів-прикордонників [3, с.67]. Безсумнівно, їхня сукупність становить причину й рушійну силу цього процесу.

Першу групу становлять природні властивості курсанта, які визначають динаміку психофізичної діяльності. До них зараховано: швидкість виникнення і стійкість психічних процесів (швидкість сприйняття й мислення, тривалість відчуттів, яскравість уяви тощо); інтенсивність психічних процесів (почуттів, емоцій, волі); темп і спрямованість психічної діяльності. У процесі професійної підготовки необхідно враховувати, що всі ці особливості проявляються в мимовільних реакціях: у міміці, жестах, різноманітних мимовільних рухах і діях. Другу групу складає наявність моральних якостей, світогляд курсанта у формі переконань, моральних норм і ідеалів, що певним чином спонукають до діяльності. Систематизуючи й цілепокладаючи свою поведінку, курсант займається самоаналізом, самокоригуванням, завдяки чому поступово формує свою особистість. Третю групу суб'єктивних чинників, що визначають формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності, становлять риси особистості курсанта, які виявляються у комунікативних міжособистісних відносинах (товарищескість, доброзичливість, скромність). До четвертої групи можна включити риси, що відбивають ставлення курсанта до самого себе: вимогливість, самокритичність, упевненість у собі й інші риси, пов'язані із самосвідомістю, самоспостереженням, самооцінкою. Відносно організаторських здібностей проявляється п'ята група властивостей особистості курсанта (діловитість, від-

повідальність, вимогливість, ініціативність, працездатність, уміння організувати себе). До шостої групи властивостей особистості майбутнього офіцера-прикордонника віднесено перцептивно-гностичні якості (спостережливість, розуміння інших, уміння проектувати саморозвиток, творче ставлення до справи), а до сьомої групи – експресивні ознаки (емоційну сприйнятливості і чуйність; ентузіазм, почуття гумору, витримку). Організаторські, комунікативні, перцептивно-гностичні та експресивні якості особистості визначають психофізіологічну готовність курсанта до професійного самовдосконалення.

Під прямими чинниками найчастіше розуміють такі обставини, які безпосередньо піддаються контролю в об'єкті дослідження, які можна зареєструвати в педагогічному процесі. Чинники, що не піддаються прямій реєстрації, але впливають на ставлення до суспільної діяльності, визначаються як непрямі. Людина – це саморегулююча й саморозвиваюча система, яка активно діє. Розвиток організму та психіки, саморозвиток і самовдосконалення особистості виступають як внутрішні чинники формування особистості, а природне й соціальне середовище, діяльність особистості – як основні умови цього процесу. Коли розвиток організму пов'язаний зі зміною природного середовища, відбувається розгортання природного фонду особистості. Взаємозв'язок розвитку психіки зі зміною соціального середовища створює основу для виховання. Результати саморозвитку особистості, пов'язані з її діяльністю, є основою для самовиховання [5, с.399].

Отже, за своїм значенням чинники неоднакові: одні є провідними, інші здійснюють менший вплив на розвиток особистості. Однак кожен із них у певний момент може стати визначальним. Тому недооцінка цих чинників може негативно позначитися на процесі формування готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності. Всі чинники пов'язані між собою. Для досягнення певної мети дуже важливо використовувати різні чинники, їхню цілеспрямованість і узгодженість. На підставі об'єднання однорідних ознак умовно можна виділити групу чинників, що актуалізують професійне вдосконалення майбутніх офіцерів-прикордонників: ціннісно-смысловий чинник, гуманізацію освітнього середовища, професійно-педагогічну орієнтацію, соціальну зрілість особистості.

Література

1. Асмолов А. Г. Личность: психологическая стратегия воспитания. (Новое педагогическое мышление) / Александр Григорьевич Асмолов. – М.: Педагогика, 1989. – 334 с.
2. Корольов О. П. Професійне становлення викладачів-початківців військового вузу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 20.02.02 «Військова педагогіка та психологія» / Олег Петрович Корольов. – Хмельницький, 1997. – 18 с.
3. Кучеренко А. А. Педагогічні основи вдосконалення професійної підготовки прикордонників в умовах службової діяльності: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Андрій Аркадійович Кучеренко. – Хмельницький, 2005. – 250 с.
4. Бевз А. А. Психологічні умови подолання труднощів у педагогічній діяльності викладачем вищого військового навчального закладу: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / Артур Анатолійович Бевз. – Хмельницький, 2004. – 209 с.
5. Максименко С.Д. Морально-психологічне забезпечення службової діяльності Прикордонних військ України : підручник / С. Д. Максименко, Б. М. Олексієнко. – Хмельницький: Вид-во Нац. акад.ПВУ, 2001. – 448 с.
6. Сінкевич С.В. Формування ціннісного ставлення курсантів вищих військових закладів освіти до вивчення іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук: спец. 20.02.02 «Військова педагогіка і психологія» // Сергій Валентинович Сінкевич. – Хмельницький, 2002. – 198 с.

Статья посвящена анализу факторов, которые влияют на формирование готовности будущих офицеров-пограничников к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: факторы, готовность, будущие офицеры-пограничники, профессиональная деятельность.

The author of the article has considered the issues of future border officers' readiness to their professional activity.

Key words: factors, readiness, future border officers, professional activity.

УДК 364.044.24

СОЦІАЛІЗАЦІЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Возна Юлія Володимирівна
м.Тернопіль

У статті автор висвітлює проблему соціалізації учнівської молоді у сучасній педагогічній науці, аналізує теоретичні і практичні напрацювання вітчизняних та зарубіжних дослідників з проблеми соціалізації, розкриває концепції, види та механізми соціалізації особистості.

Ключові слова: соціалізація, соціальний досвід, концепції соціалізації, види соціалізації, саморозвиток, самореалізація, самовдосконалення особистості.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. На сучасному етапі розвитку українського суспільства особливої актуальності набуває проблема соціалізації як важливої мети і складової виховання підростаючого покоління.

Одним з найбільш важливих завдань процесу виховання сучасної молоді є завдання сприяти входженню школяра в практику суспільного буття, суспільної діяльності, норми і критерії яких становлять незалежну від особистості учня об'єктивну реальність (Жан-Ів Роше) [1].

Нові суспільні реалії поставили на порядок денний необхідність пошуку більш ефективних форм виховного і соціалізуючого впливу на процес становлення особистості школяра. Це висуває перед педагогічною наукою завдання нового підходу до обґрунтування методологічного підґрунтя й теоретичних положень, на яких базуються уявлення про процес соціалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблема соціалізації школярів у сучасній педагогічній науці знайшла належне висвітлення у дослідженнях як вітчизняних (А.Капська, І.Зверєва, Н.Лавриченко, С.Харченко, С.Савченко та ін.), так і зарубіжних вчених (С.Белічева, В.Бочарова, М.Мудрик, М.Шакурова та ін.). У їх працях обґрунтовано концепції, визначено чинники, структуру та механізми соціалізації. Проблема взаємозв'язку і співвідношення категорій «соціалізація» і «виховання» представлена у роботах Г.Андрєєвої, О.Безпалько, М.Лукашевича, Н.Чернухи та інших науковців актуальність дослідження процесу соціалізації зумовлена необхідністю поглиблення співпраці й інтеграції усіх суб'єктів соціалізуючого впливу. Різні аспекти співпраці

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Незважаючи на здійснені дослідження соціалізаційних і виховних можливостей позашкільного соціуму, при всій безперечній цінності зроблених сучасною наукою висновків, у них все ще недостатньо представлено опрацювання проблеми координації дій всіх зацікавлених суб'єктів у справі гармонізації взаємодії школи і позашкільного соціуму як єдиного інституту соціального виховання.

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами. Дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідних робіт Тернопільського національного педагогічного університету імені В.Гнатюка у зв'язку з розробкою теми «Теоретико-методологічні засади соціально-педагогічної діяльності і соціально-педагогічної освіти» (номер державної реєстрації № 0104U002386).

Формулювання цілей статті. Метою пропонованої статті є обґрунтування теоретичних і методичних засад здійснення соціалізації учнівської молоді, визначення підходів до трактування суті поняття «соціалізація» різними науковцями.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Нові суспільні реалії поставили на порядок денний необхідність пошуку більш ефективних форм виховного і соціалізуючого впливу на процес становлення особистості школяра. Це висуває перед педагогічною наукою завдання нового підходу до обґрунтування методологічного підґрунтя й теоретичних положень, на яких базуються уявлення про процес соціалізації.

Одним з найбільш важливих завдань процесу виховання сучасної молоді є завдання сприяти входженню школяра в

практику суспільного буття, суспільної діяльності, норми і критерії яких становлять незалежну від особистості учня об'єктивну реальність (Жан-Ів Роше)[1]

Вперше термін «соціалізація» виник у західній соціології наприкінці XIX ст. У систему наукових понять цей термін упроваджено американським соціологом Ф. Гіддінсом у 1887 р. у праці «Теорія соціалізації», де було дано його трактування, близьке до сучасного – «...розвиток соціальної природи або характеру індивіда, підготовка людського матеріалу до соціального життя» [2, с.835; 3, с.63-75].

Особливість методології наукових пошуків у різних наукових галузях зумовлює певні відмінності визначення науковцями суті поняття соціалізації. Окрім того, аналіз напрацювань дослідників з проблем соціалізації навіть в одній галузі свідчить про відсутність єдиного підходу щодо трактування суті даного процесу.

Представники американської соціології поняття соціалізації трактують у контексті «адаптації», тобто соціалізація розглядається як процес входження людини в соціальну сферу та пристосування її до культурних, психологічних і соціологічних факторів [18]. Американський соціолог Г. Ландберг поняття соціалізації визначає як «процес взаємодії, завдяки якому індивід засвоює звичаї, уміння, вірування, нормативні вимоги даного суспільства, з метою ефективної участі у соціальному житті» [5]

Представники структурно-функціональної соціології (Т. Парсонс, Р. Мертон) стверджують, що суть процесу соціалізації полягає в адаптації індивіда до соціального середовища, яка стає підґрунтям його «поведінкової впевненості». Згідно з теорією Т.Парсонса, соціалізація є одним із складників процесу соціальної інтеграції. У контексті здійснюваного дослідження важливою є думка Т.Парсонса про те, що школа є одним із найбільш значущих агентів соціалізації [6, с.297].

Німецькі соціологи, представники «критичної теорії соціалізації» (Ю. Хабермас) та теорії емансипуючої соціалізації (В. Орбан). зміст і завдання соціалізації вбачають у вихованні активної особистості в процесі її взаємодії із соціальним середовищем, усвідомлення нею необхідності повного розвитку своїх здібностей та потенції[7, с.55].

Російський дослідник Б. Паригін трактує соціалізацію як „багатогранний процес «олюднення» людини, що передбачає як біологічні передумови так безпосереднє входження індивіда в соціальне середовище, що включає в себе соціальне пізнання, соціальне спілкування, оволодіння навичками практичної діяльності, включаючи як предметний світ речей, так і всю сукупність соціальних функцій, ролей, норм й обов'язків і т.п., активну побудову навколишнього середовища (як природного так і соціального світу); зміну і якісне перетворення самої людини, її всебічний і гармонічний розвиток» [8, с.22].

І. Кон, трактує соціалізацію як „засвоєння індивідом соціального досвіду, у ході якого формується конкретна особистість” [9, с.22].

Гуманістична психологія (Ш. Амонашвілі, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.) трактує соціалізацію як процес самоактуалізації «Я-концепції». Процес соціалізації, на їх думку, полягає у саморозвитку і самореалізації особистості у процесі засвоєння соціального досвіду і набуття (оволодіння) нею особистого, індивідуального досвіду [19, с.29].

У педагогічних дослідженнях соціалізація розглядається як система виховання, розвитку, самовизначення та становлення особистості у соціумі. Так в «Українському педагогічному словнику» за редакцією С. Гончаренко (Київ, 1997) поняття «соціалізація» трактується як процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості [10, с.314].

Теоретична значущість осмислення категорії соціалізації і способів її практичної реалізації набуває особливої актуальності у царині проблем відносно нової галузі педагогічного пізнання і

практики – соціальної педагогіки.

У соціальній педагогіці суть соціалізації особистості трактується як:

- двосторонній взаємозумовлений процес взаємодії людини і соціального середовища, який передбачає її включення до системи суспільних відносин (А. Капська) [20, с.7-9];
- процес становлення особистості, засвоєння соціально-культурного досвіду, соціальних норм і культурних цінностей суспільства (С. Чернета) [12];
- процес подальшого розвитку соціально-культурного досвіду індивіда;
- процес включення людини в соціальну практику, набуття нею соціальних якостей, засвоєння соціального досвіду і реалізації власної сутності шляхом виконання певної ролі в процесі життєдіяльності (Ф. Мустаєва) [13].

Сучасні дослідники проблем соціалізації розглядають її як багатоплановий, складно-структурований процес соціального розвитку людини впродовж усього її життя у взаємодії з оточенням, як процес саморозвитку та самореалізації, який полягає у готовності індивіда до соціально-культурної творчості [14, с.79-80].

На думку дослідників мета процесу соціалізації полягає у: включенні особистості до системи суспільних відносин шляхом засвоєння соціального досвіду, становленні її як соціальної істоти (А. Бойко) [15, с.835]; стимулюванні особистості до саморозвитку, до формування рис і якостей, які допомагатимуть їй пристосуватися до умов життєдіяльності в суспільстві; цілеспрямованому впливові на формування суспільних орієнтацій, установок, самовизначень і диспозицій особистості (цей аспект соціалізації відображається поняттям соціальної адаптації та становленням соціальної активності особистості, єдність яких виражена в поняттях соціальної інтеграції та життєвої самореалізації особистості (Н. Лавриченко) [16].

Багатоаспектність процесу соціалізації особистості стала причиною обґрунтування різноманітних концепцій здійснення цього процесу, найбільш поширеними і визнаними серед яких є такі: особистісного контролю (З. Фройд); когнітивного розвитку (Ж. Паже); соціальної ідентичності (Дж. Мід); інтеріоризації моральних категорій та цінностей групи (Е. Дюркгейм); рольового тренінгу (Т. Парсонс); соціального навчання (Г. Долант, Б. Скінер); міжособистісного спілкування (Ч. Кулі); когнітивна (Ж. Паже, А. Маслоу); еволюційна (Е. Еріксон) та інші. Аналіз цих концепцій свідчить, що за трактуванням ними ролі особистості в процесі соціалізації з певною долею умовності їх можна об'єднати у дві групи.

Першу групу становлять концепції, які дотримуються суб'єкт-об'єктного трактування ролі особистості у процесі соціалізації (Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, Г. Долант). Автори цих концепцій передбачають пасивну позицію особистості в процесі соціалізації; а сам процес соціалізації розглядається як процес адаптації людини до суспільства, яке формує кожного члена відповідності до притаманної йому культури [21, с.103].

Другу групу становлять концепції, які дотримуються суб'єкт-суб'єктного трактування ролі особистості у процесі соціалізації (Е. Дюркгейм, Ч. Кулі, Дж. Мід). Автори цих концепцій дотримуються позиції, що людина бере активну участь у процесі соціалізації і не тільки адаптується до суспільства, але і впливає на свої життєві обставини і на саму себе, проявляє активність у самопізнанні, життєву і професійному самовизначенні і самореалізації. З позицій суб'єкт-суб'єктного підходу, соціалізація трактується як розвиток і формування особистості у процесі засвоєння культури і відтворенні і розвитку її.

Аналізуючи філософські, соціологічні, психологічні та педагогічні аспекти процесу соціалізації, науковці виділяють два її механізми: інтеріоризацію і екстеріоризацію. Ці терміни позначають відповідні реальні явища, що відбуваються у процесі виховання і мають взаємодоповнюючий характер. Інтеріоризація, як один з компонентів соціалізації, означає засвоєння та привласнення індивідом знань, норм, цінностей певного суспільства (М. Лука-

шевич), оволодіння соціальними відносинами, перетворення їх у надбання внутрішнього світу особистості (Л. Виготський, Д. Ельконін, А. Леонтьєв, А. Бойко, А. Капська та ін.) [22, с.180-196]. Інший механізм соціалізації, тобто екстеріоризація, полягає в активному відтворенні індивідом у своїй діяльності засвоєного соціального досвіду. В результаті процесу екстеріоризації внутрішнє життя індивіда отримує зовнішню виражену знакову і соціальну форму свого існування.

На основі аналізу напрацювань дослідників (Л. Мардахаєв, А. Мудрик, М. Шевандрін та ін.) процес соціалізації з певною долею умовності можна представити у вигляді таких складових:

- стихійна соціалізація особистості у взаємодії та під впливом об'єктивних обставин життя суспільства, зміст, характер та результати якої визначаються соціально-економічними та соціокультурними реаліями;
- відносно керована соціалізація, коли держава застосовує певні економічні, законодавчі, організаційні заходи для розв'язання своїх завдань, які об'єктивно впливають на зміни можливостей і характеру розвитку, життєвого шляху тих або інших вікових груп;
- відносно соціально контрольована соціалізація, тобто планомірне створення суспільством і державою правових, організаційних, матеріальних і духовних умов для розвитку людини;
- самозміна особистості, що має просоціальний, асоціальний або антисоціальний вектор (самовиховання, самовдосконалення, саморуїнування), відповідно до індивідуальних ресурсів і відповідно або всупереч об'єктивним умовам життя [11, с.834].

Прихильники теорії соціалізації (Дж. Г. Мід, П. Бергер, Т. Лукман та ін.) зазначають, що кожен індивід народжується в об'єктивній соціальній структурі, зустрічає в ній значимих інших, які несуть відповідальність за його соціалізацію і виконують роль посередники між ним та соціальним світом. Закономірно, що кожен індивід ідентифікуючи себе з іншими, приймає і привласнює їхні ролі та установки. Тільки завдяки такій ідентифікації стає можливим процес інтерналізації. Мірою цієї ідентифікації із значимими іншими є здатність ідентифікувати себе, набуваючи об'єктивно зрозумілої і гідної ідентичності. Так формується «Я» як рефлексивна сутність, яка відображає установки, сформовані стосовно неї насамперед значимими іншими. Розгортається цей процес у діалогічній взаємодії ідентифікації та самоідентифікації [23]. Завдяки первинній соціалізації у свідомості дитини відбувається абстрагування від ролей та установок конкретних інших до ролей та установок узагалі. Це абстрагування від ролей та установок конкретних значимих інших називають «узагальненим іншим». Його формування у свідомості означає, що індивід тепер ідентифікує себе не тільки з конкретними іншими, але і з загалом інших, тобто із суспільством. Лише завдяки цій узагальненій ідентифікації його власна самоідентифікація набуває стабільності й неперервності незалежно від конкретних стосунків та обставин. Ця нова цілісна ідентичність об'єднує в собі всі найрізноманітніші інтерналізовані ролі та установки, фактичну даність очікувань і реакцій значимих інших підносить через розуміння правил поведінки до усвідомлення норм, цінностей, ідеалів, які постають як символічно-сміслові відображення людського суспільства, умов, порядку, законів його життя

Висновки. Соціалізація постає як складний, діалектичний, цілісний процес розвитку і саморозвитку людини, як єдність двох суперечливих процесів – адаптації та індивідуалізації, що сприяє інтеграції особистості в суспільство. Осмислення соціалізації як соціально-педагогічного явища вимагає обґрунтування аксіологічних підходів щодо осмислення можливих підходів здійснення цього процесу, визначення ефективних способів засвоєння школярами соціального досвіду (національного і загальнолюдського), які б дозволили їм зрозуміти й прийняти активну позицію суб'єкта соціалізації.

Література

1. Cedelle L. Jean-Yves Rochex: psycho et socio / Luc Cédelle // *Le Monde de l'éducation*, Avril 2003. – P. 78-79
1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [головний ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Жизненный путь личности (вопросы теории и методологии социально-психологического исследования) / Под ред. П.В.Сохань. – Киев, 1987.
3. Котова И.Б. Философско-гуманистические основания педагогики / И.Б.Котова., Е.Н.Шиянова. – 1997. – 80 с.
4. Lundberg G.A. et al. *Sociology* / George Lundberg. – N.Y.: Macmillan Company, 1968. – 274 p.
5. Парсонс Т. Американская социология. Проблемы, перспективы, методы / Томас Парсонс / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1972. – 392 с.
6. Шварцман К.А. Философия воспитания / К.А.Шварцман. – М.: Политиздат, 1989. – 207 с.
7. Парыгин Б.Д. Социальная психология как наука / Борис Дмитриевич Парыгин. – Санкт-Петербург, 1967. – 231 с.
8. Кон И.С. Социология личности / Игорь Семенович Кон. – М.: Политиздат, 1967.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [головний ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
9. Чернета С. Ю. Організаційно-педагогічні умови соціалізації підлітків у неформальних молодіжних об'єднаннях: дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Чернета Світлана Юріївна. – Інститут проблем виховання АПН України Київ – 2006
10. Мустаева Ф.А. Основы социальной педагогики / Флора Альтафовна Мустаева. – М.: Академический проект, 2001. – 414 с.
11. Мудрик А.В. Воспитание в контексте социализации / Анатолий Викторович Мудрик // *Классный руководитель*. – 2002. – № 5. – С.79-82
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [головний ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
12. Лавриченко Н.М. Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи: дис. ... доктор. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Лавриченко Наталія Миколаївна. – Інститут педагогіки АПН України. – Київ – 2006.
13. Соціальна робота: Хрестоматія: Навч. посіб. Кн.. 3 / Керівники авт. колективу В.П.Андрущенко, В.І.Астахова, М.П.Лукашевич. – К.: ДЦССМ, 2002. – С.103-163
14. Котова И.Б. Философско-гуманистические основания педагогики / И.Б.Котова., Е.Н.Шиянова. – 1997. – 80 с.
15. Крайг Г. Психология развития / Грейс Крайг. – СПб.: Питер, 2000. – 985 с.
16. Капська А. Й. Соціалізація особистості – мета соціальної педагогіки / Алла Йосипівна Капська. – Соціальна педагогіка: Підручник / [За ред. А. Й. Капської]. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – С.7-14
17. Соціальна робота: Хрестоматія: Навч. посіб. Кн.. 3 / Керівники авт. колективу В.П.Андрущенко, В.І.Астахова, М.П.Лукашевич. – К.: ДЦССМ, 2002. – С.103-163
18. Фельдштейн Д.И. Психология взросления. Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. Избранные труды / Давид Йосифович Фельдштейн. – М.:Изд-во "Флинта", 1999. – 672 с.
19. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности / П.Бергер, Т.Лукман. – М: Медиум, 1995. – 320с.

В статье автор рассматривает проблему социализации школьной молодежи в современной педагогической науке, анализирует теоретические и практические наработки отечественных и зарубежных исследователей проблемы социализации, рассматривает различные концепции, виды и механизмы социализации личности.

Ключевые слова: социализация, социальный опыт, концепции социализации, виды социализации, саморазвитие, самореализация, самосовершенствование личности.

In the article the author has considered the problem of socialization of young people in present pedagogical science, has analyzed the theoretical and practical achievements of Ukrainian and foreign researchers in socialization problems, concepts, the types and mechanisms of person socialization

Key words: socialization, social experience, concepts of socialization, types of socialization, self development, self realization, self improvement of personality.

УДК 371.2 (09)

СУЧАСНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

Вознюк Олександр Васильович
м.Житомир

Розглядаються сучасні наукові підходи до аналізу професійного розвитку педагога, що постають теоретико-методологічним підґрунтям для узагальнення теорії і практики зазначеного процесу. Це відкриває перспективу побудови його цілісної моделі, яка має реалізовувати психолого-педагогічну програму дослідження феномена громадянського розвитку особистості педагога-професіонала, котра передбачає поєднання в одному теоретико-методологічному полі трьох цілей розвитку людини – особистості, професіонала і громадянина.

Ключові слова: професійний розвиток педагога, сучасні педагогічні підходи, модель професійно-педагогічного розвитку, громадянський розвиток особистості педагога-професіонала.

Надзвичайно динамічний розвиток сучасної педагогічної тео-

рії і практики характеризується пошуком фундаментальних підходів до побудови навчально-виховного процесу. Це відображено в освітніх документах України, в яких зазначено, що метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, здатний швидко адаптуватися до сучасного плінного світу, який увійшов в якісно новий інформаційний стан, що супроводжується докорінними цивілізаційно-парадигмальними змінами в науці як формі суспільної свідомості та, відповідно, у системі сучасної освіти. Це позначається на трансформації педагогічних ідей та теорій щодо головної рушійної сили освіти – особистості педагога як професіонала.

У зарубіжній літературі загальноновизначеними є декілька груп методологічних концепцій професійного розвитку, зокрема й пе-

дагога, пов'язаних з іменами Ф. Парсонса, А. Маслоу, Д. Сьюпера, Дж. Холланда, Е. Гінзберга та ін. Різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів висвітлюється в працях Г. О. Балла, С. У. Гончаренка, М. Б. Євтуха, О. П. Кондратюка, В. К. Майборода, Ю. І. Мальованого, І. М. Мельникової, Н. Г. Ничкало, В. О. Сластьоніна, М. І. Сметанського, О. В. Сухомлинської та інших вітчизняних учених.

У психолого-педагогічній літературі розкриваються певні проблеми професійного становлення вчителя: розвиток творчого педагогічного мислення (Н. В. Кузьміна, С. Д. Максименко, Р. П. Скульський, Л. М. Фрідман та ін.), становлення професійно-педагогічного спілкування (В. М. Галузяк, М. М. Заброцький, С. О. Мусатов, В. А. Семиченко, Т. С. Яценко та ін.), формування професійної готовності до педагогічної діяльності (С. Л. Братченко, В. В. Каплінський, Г. О. Нагорна, С. І. Ніколенко та ін.), професійна адаптація молодих вчителів (С. Г. Вершловський, О. Г. Мороз, Т. Д. Щербан та ін.), підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (Є. Г. Костяшкін, М. М. Потапнік, І. П. Радченко та ін.).

Відтак процес підготовки педагогів та їх подальшого професійного становлення і розвитку є об'єктом великої уваги педагогічної науки, що засвідчує про надзвичайну актуальність проблем професійного розвитку педагога. Існує значна кількість різних концептуальних побудов щодо професійного розвитку педагога. Так, серед них можна назвати концепцію С. Г. Вершловського. В ній науковець надає перевагу соціально-педагогічним характеристикам, які покладаються в основу портрета компетентного учителя: соціальна активність вчителя; рефлексивність, самосвідомість, саморегуляція та критичність мислення; цільова спрямованість на розвиток особистості вихованця; залучення вчителя до процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії; активне включення педагога у життєдіяльність [4, с. 144-145].

Як вважає А. К. Маркова, професійно компетентною є така праця педагога, де на високому рівні здійснюється педагогічна діяльність та спілкування, де повно реалізується особистість вчителя у контексті її самовдосконалення, навчально-виховної діяльності. Тут важливим є співвідношенням у професійній діяльності педагога його професійних знань, умінь та професійної позиції, психологічних якостей, відповідного стилю діяльності [12, с.7-10].

Таким чином, професіоналізм вчителя залежить від рівня розвиненості, освіченості, цілісності особистості, що зорієнтована на розвиток як власних, так і життєвих функцій вихованців [10, с.13-14]. Тому деякі науковці (Є. В. Андрушівська, М. К. Кабардов, А. І. Панарик, С. О. Сисоєва) розглядають професійну компетентність педагога як характеристику його особистості, його здатність проектувати у своїй діяльності розвиток різних видів вмінь, необхідних для самовдосконалення.

Поеднання професійних і особистісних характеристик вчителя дає змогу говорити про акмеологічну модель сучасного педагога. Це висвітлено у дослідженнях Г. С. Данилової, Г. І. Кримської, В. В. Панчук, В. Н. Максимової та ін. Так, В. Н. Максимова наводить акмеологічну модель педагога, що складається із таких аспектів: професійна, особистісна, духовна зрілість та акмеологічна позиція [11, с.2-23]. Можна говорити також про акмесинергетичну модель професіоналізму педагогічної діяльності. Так, І. Д. Багаєва визначає такі структурні елементи цієї моделі: 1) професіоналізм знань (основа, базис професіоналізму); 2) професіоналізм педагогічного спілкування – готовність до умінь використовувати систему знань на практиці; 3) професіоналізм самовдосконалення, що забезпечує динамічність, розвиток цілісної системи (професіоналізм педагогічної діяльності) шляхом адекватного самооцінювання та оперативного усунення виявлених у процесі педагогічного спілкування особистісних недоліків і прогалин у необхідних для вчителя знаннях [1, с.3-5].

Наявність інноваційних підходів до побудови моделі компетентного педагога, яка інтегрує його професійні та особистісні характеристики, засвідчує про необхідність розгляду сучасних наукових підходів до аналізу професійного становлення та розвитку педагога, що має постати певним теоретико-методологічним підґрунтям для узагальнення теорії і практики професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога та його подальшого фахового зростання. Це і постає метою нашої статті.

Розглянемо головні наукові підходи до аналізу та побудови системи професійного розвитку педагога, які ми розробили [5, с.132-140].

1. Контекстний (суб'єктно-діяльнісний) підхід, одним із засновників котрого є А. О. Вербицький, передбачає розгляд педагогічної діяльності у сфері педагогічних цінностей, якими наповнюється ця діяльність. Науковець розглядає компетентність у сфері усвідомлених, відрефлексованих знань: щоб бути теоретично й практично компетентним, студенту необхідно зробити подвійний перехід: від знака – до думки, а від думки – до вчинку, дії. Перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що і робить цю інформацію знанням [3, с.55]. Щодо професійного розвитку контекстний підхід означає те, що життєдіяльність педагога має бути спрямована на реалізацію його фаху, коли у процесі своєї життєдіяльності він має орієнтуватися на ті життєві цінності, які пов'язані з його педагогічною діяльністю, а коло різноманітних інтересів вчителя має стосуватися педагогічної діяльності.

2. Професіографічний підхід, пов'язаний з попереднім підходом, орієнтує учасників педагогічного процесу на результат реалізації певного комплексу вимог до їх майбутньої професійної діяльності, що, зокрема, орієнтується на ОКХ спеціаліста, інші нормативні акти, які відображають конкретні умови професійної діяльності людини. Зазначений підхід дозволяє аналізувати уміння в контексті професіографічних складників педагогічної діяльності, які реалізуються у сфері певних професійних знань, умінь та навичок. Зазначений підхід дозволяє визначити професійну діяльність учителя як систему взаємопов'язаних елементів і дій, які характеризують особистість вчителя, зокрема, його професійну спрямованість, знання основ наук, знання психології, володіння педагогічною майстерністю і тяжіння до неперервної самоосвіти [14, с. 140-142]. У наукових дослідженнях професіографічний підхід до проблеми підготовки та становлення вчителя дає змогу визначити головні вимоги до вчителя-професіонала, значущі для проблеми нашого дослідження: етнософічну спрямованість, культуровідповідність, гуманізм, демократизм, природовідповідність [7, с. 83; 8, с.34-36].

4. Партиципативно-інтерактивний підхід, який впливає із попереднього наукового підходу, ґрунтується на теорії партиципативності та орієнтує всіх учасників педагогічного процесу на їх активність, розуміння взаємодоповнюваності їх здібностей та особистісних ресурсів, спільний характер навчального процесу, активну міжособистісну комунікацію, самоорганізацію та самоврядування.

5. Акме-системно-синергетичний підхід націлює діяльність педагога на досягнення рівня педагогічної майстерності, яка реалізується в творчій діяльності та синергійній цілісності людини стосовно її професійного становлення. Зазначимо, що як синергетика, так і акмеологія покликані створити науковий апарат, який би дозволив адекватно обирати проблему ефективного розвитку і становлення людини в усій сукупності її якостей, виявляючи методологічну проблему ліквідації термінологічних дискусій і об'єднання понятійного апарата психології, медицини і педагогіки в єдиному акмеологічному тезаурусі, ставить завдання об'єднання й упорядкування дескриптивного апарату економіки, етики, етнології, соціології, психології і педагогіки з урахуванням соціогенезу [9, с.53-67].

При цьому акмеологія, що вивчає акме людини (вищий прояв її професійного, особистісного самовираження та самоствердження), орієнтується на формування гармонійної людини, де досягається повнота буття в рамках індивідуального стану [15, с.164]. При цьому стан акме є атрибутом гармонійної, творчої, самоактуалізованої особистості, що як цілісна істота виявляє гармонійне узгодження всіх духовно-практичних вимірів людської особистості, котрі становлять її життєву повноту. Це визначання акме людини дозволяє сформулювати головний принцип формування компетентного фахівця, відповідно до якого всі його аспекти постають у єдності та становлять компетентність як системну якість, що формується на шляху розвитку всіх головних особистісних аспектів фахівця, всіх його здібностей, оскільки психологічною основою для всіх спеціальних здібностей є загальні здібності чи «базальний чинник обдарованості» [13, с.200-206; 16, с.26].

Суттєво, що зазначений підхід реалізується у синергетично-му принципі «талант – синтез талантів», що передбачає потребу в багатогранному фахівці-педагогові, формування якого вимагає формування цілісної гармонійної особистості. Це реалізується через самонавчання та навчання упродовж життя. При цьому такий цілісний контекст професійного розвитку педагога реалізує мету його особистісно-професійного становлення.

Аналіз державних освітніх документів України, зокрема Закону України «Про освіту» дає змогу диференціювати три глобальні напрями педагогічного дослідження, пов'язані із трьома загальними цілями освіти. Йдеться про цілісний триєдиний розвиток: 1) гармонійної особистості як суб'єкта суспільно-особистісних цінностей; 2) громадянина як патріота; 3) компетентного фахівця як суб'єкта діяльності.

Зрозуміло, що цілісний розвиток людини у контексті цілісного формування трьох її аспектів передбачає цілісний і комплексний розгляд зазначеного процесу, коли формування особистості, громадянина і фахівця мають вивчатися спільно із застосуванням загальних методологічних принципів у контексті спільного вивчення й аналізу ціннісної, ідеологічної і діяльнісної сфер людини.

Евристичним і перспективним можна вважати такий комплексний напрям сучасного психолого-педагогічного та загалом гуманітарного дослідження, як професійний розвиток особистості. В ідеалі можна говорити про психолого-педагогічну програму дослідження феномена громадянського розвитку особистості професіонала, що передбачає поєднання в одному теоретико-методологічному полі трьох цілей розвитку людини у системі освіти.

6. Компетентнісний підхід, котрий тісно пов'язаний із попереднім науковим підходом, відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури, досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості,

що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійного вирішення педагогічних завдань та проблем.

7. Аксиологічно й особистісно орієнтований підходи (вони впливають із попередніх підходів та конкретизують потребу у розгляді педагога як системної цілісності в єдності професійного та особистісного начал людини) постають важливим евристичним засобом аналізу педагогічної дійсності, зокрема педагога-професіонала, оскільки його вміння інтегровані у цілісну особистість, що характеризується певними ціннісними орієнтаціями.

8. Рефлексивний підхід спрямовує освітню систему та процес професійного розвитку педагога на актуалізацію розвивальних педагогічних ситуацій, що розвивають рефлексію (самосвідомість, Я-концепцію) учасників освітнього процесу. Зазначений підхід виявляє феномен унікальності людської особистості, її творчий, надситуативний, самодетермінований характер, парадокс трансцендування людського «Я» від світу, що реалізується в площині аналізу концепції надситуативної активності, де виділяються два аспекти життєвої активності людини – адаптивної та неадаптивної. При цьому адаптивна активність полягає в пристосуванні до ситуації (вона близька до потребового рівня детермінації поведінки та діяльності). Щодо неадаптивної активності (трансфінитності), то вона пов'язана із впливом суб'єкта на ситуацію (принцип самодетермінації), де людина виявляється носієм «вільної причинності», що реалізується у процесі творчої діяльності. Відтак тісно пов'язаним з внутрішньою мотивацією та надситуативною активністю є феномен творчої діяльності. Д. Б. Богоявленська виявила особливу творчу активність, яка не стимулюється ні зовнішніми чинниками, ані впливом внутрішніх оцінок, але характеризується виходом за межі заданої мети та високим рівнем творчості [

Література

- Багаева И. Д. Профессионализм педагогической деятельности: сущность и структура / И. Д. Багаева // Профессионализм педагогической деятельности: Тезисы докладов научно-практической конференции. – Ижевск, 1992. – С. 3-5
- Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Диана Борисовна Богоявленская. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1983. – 173 с.
- Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 225 с.
- Вершловский С. Г. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности / С. Г. Вершловский, Л. Н. Лесохина. – Л.: НИИ ООВ, 1977. – 203 с.
- Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
- Гончаренко С. У. Фундаменталізація освіти – вимога постіндустріального суспільства / Семен Устимович Гончаренко // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький, 2009. – С. 27-30.
- Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: монографія / Олександра Антонівна Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 367 с.
- Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: навч. посібник для студентів вищих навч. закладів / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 270 с.
- Зайцев В. В. Проблемы развития акмеологического образования // Проблемы развития системы акмеологических наук / В. В. Зайцев, А. М. Зимичев. – СПб.: Изд. СПАА, 1996. – С. 53-106
- Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Лариса Георгіївна Карпова. – Х., 2004. – 20 с.
- Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования / Валерия Николаевна Максимова // Завуч. – 2004. – № 3. – С. 2-23
- Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1993. – 325 с.
- Моляко В. О. Психологічна екологія таланту // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. У 3-х т. Т. 2. / Валентин Олексійович Моляко. – К.: ІПАПН України, 1993. – С. 200-206
- Мороз А. Г. Профессиональная адаптация молодого учителя: Монография / Алексей Григорьевич Мороз. – К.: Знання, 1998. – 326 с.
- Проблемы развития системы акмеологических наук / под ред. Н. В. Кузьминой, А. М. Зимичева. – СПб.: Изд. СПАА, 1996. – 268 с.
- Чудновский В. Э. Одаренность: дар или испытание / В. Э. Чудновский, В. С. Юркевич. – М.: Знание, 1990. – 80 с.

Рассматриваются современные научные подходы к анализу профессионального развития педагога, что является теоретико-методологической основой для обобщения теории и практики отмеченного процесса. Это открывает перспективу построения его целостной модели, которая должна реализовывать психолого-педагогическую программу исследования феномена гражданского развития личности педагога-профессионала, что предусматривает сочетание в одном теоретико-методологическом поле трех целей развития человека – личности, профессионала и гражданина.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагога, современные педагогические подходы, модель профессионально-педагогического развития, гражданское развитие личности педагога-профессионала.

Contemporary scientific approaches to the analysis of the teacher's professional development have been examined, being the theoretical and methodological basis for theory and practice generalization of the mentioned process, that opens the prospect of constructing its integral

model which must realize the psychological and pedagogical program researching into the phenomenon of citizen development of the professional teacher's personality, that foresees the unification in one theoretical and methodological field of the three aims of the development of a man – that of a personality, professional and citizen.

Key words: professional development of the teacher, contemporary pedagogical approaches, the model of professional and pedagogical development, citizen development of professional teacher's personality.

УДК 371.132

КОГНІТИВНИЙ КРИТЕРІЙ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ ДО РОБОТИ З ПЕДАГОГІЧНО ЗАНЕДБАНИМИ УЧНЯМИ

Гайдай Ірина Віталіївна
м.Черкаси

Статтю присвячено проблемі підготовки студентів ВНЗ до роботи з педагогічно занедбаними учнями. Автор основний акцент робить на розгляді питання когнітивного критерію, як важливої складової професійної підготовки в цілому.

Ключові слова: педагогічна занедбаність, професійна підготовка, знання.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження дають змогу констатувати той факт, що в початковій школі із-за впливу численних чинників (біогенних, соціогенних і психогенних) все частіше зустрічаються діти з різними відхиленнями в розвитку і поведінці, так звані педагогічно занедбані учні.

Питання педагогічної занедбаності досліджувалося у низці психолого-педагогічних праць Л. Дунаєвої, Ю. Зотова, Л. Зюбіна, Ф. Ільїна, Н. Касярум, Г. Медведєва, Н. Молчанова, Р. Овчарової, В. Оржеховської, М. Солопенко, В. Сухомлинського, Т. Федорченко та ін. Під педагогічною занедбаністю науковці розуміють відхилення від норми в поведінці особи, що обумовлене недоліками виховання, основними причинами якого є відсутність правильного виховання в сім'ї, часта зміна школи, вчителів, негативний вплив вулиці та бездоглядність [4, с. 249]; стан учнів, що характеризується недостатньою підготовленістю до школи, невмінням самостійно працювати [1, с. 9] тощо.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки питанням професійної підготовки займалися О. Біда, А. Бойко, О. Дубасенюк, К. Дурай-Новакова, І. Зязюн, І. Ігнатенко, Л. Кондрашова, А. Кузьмінський, Н. Кузьміна, С. Литвиненко, А. Ліненко, Д. Мазоха, О. Мороз, О. Семенов, Т. Симоненко, В. Сластьонін, та ін.

Під професійною підготовкою розуміють сукупність психологічних і моральних якостей особистості, обсяг знань, умінь і навичок, оволодіння якими дає можливість фахівцям забезпечувати навчання дітей відповідно до вимог Державного стандарту [2, с. 46].

Проте, на жаль, наукових праць щодо розгляду питання професійної підготовки студентів ВНЗ до роботи з педагогічно занедбаними дітьми зустрічається недостатньо. На вирішення цієї проблеми актуальним залишається підготовка відповідних працівників, які б були обізнані з даною проблематики, що у свою чергу зумовлює необхідність знань з питання педагогічної занедбаності.

У контексті досліджуваної проблеми ми вважаємо за потрібне розглянути когнітивний критерій підготовки студентів, який багатьма науковцями визначається як знанневий. Знання – це “розуміння, збереження у пам'яті і відтворення фактів науки, понять, правил, законів, теорій” [3, с. 44].

Готовність до роботи з педагогічно занедбаними учнями можлива за умов отримання належних знань про психофізіологічний розвиток дітей молодшого шкільного віку, причини виникнення занедбаності, інноваційних методів педагогічної діяльності, їх засвоєння повинно сприяти творчому осмисленню характеристики педагогічної занедбаності. На нашу думку, постійне пізнання спонукатиме студентів вищої школи до активної, педагогічно грамотної й доцільної дії, спрямованої на подолання педагогічної

занедбаності дітей.

В аспекті проблеми нашого дослідження, важливим у роботі з педагогічно занедбаними дітьми є оволодіння студентами такими знаннями:

- знання про основні вікові характеристики та закономірності розвитку дітей молодшого шкільного віку;
- знання про сутність педагогічної занедбаності, можливі форми прояву занедбаності особистості дитини;
- поінформованість про основні причини порушення у розвитку дітей;
- обізнаність щодо форм та методів роботи з педагогічно занедбаними учнями;
- знання з технології використання інтерактивних методів у роботі з даною категорією дітей.

З метою дослідження стану підготовки студентів ВНЗ до роботи з педагогічно занедбаними учнями нами було проведено анкетування серед студентів педагогічного профілю університетів міст Черкаси, Умань, Кіровоград, Луганськ, Полтава. Загальна кількість респондентів становила 820 студентів, яких ми розподілили у контрольну (404 особи) та експериментальну (416 осіб) групи.

Результати відповіді на запитання “Як Ви розумієте поняття: важковиховуваність, занедбаність, педагогічна занедбаність, девіантність” показали, що більшість студентів (42,7 % – по 175 студентів з КГ і з ЕГ) не мають чіткого розуміння поняття “педагогічної занедбаності”, тому не можуть виокремити його із ряду суміжних понять, а саме: “занедбаності”, “важковиховуваності”, “девіантності”. Лише 12,7 % студентів із КГ (52 особи) і 16,1 % респондентів ЕГ (66 осіб) виділяють найбільш правильний підхід до означених категорій. 44,6 % (183 особи) респондентів КГ та 41,2 % (169 осіб) ЕГ мають не правильні уявлення щодо означених категорій. З яких 1,3 % з КГ взагалі не дали відповіді на питання. Це є свідченням поверхових знань студентів про поняття “педагогічної занедбаності”.

Наведемо деякі приклади відповідей студентів (зазначені приклади викладені мовою оригіналу). “Важковиховуваність – це складні етапи виховання дитини, можливо через саму дитину, її складний характер (студентка Ю.П.); дитина з важким характером до якої педагог не має підходу (студентка В.Ю.). Занедбаність – це байдуже ставлення дитини до чогось, втрачені моменти виховання, втрата надії в себе (студентка Ю.П.); байдужість до розвитку і виховання дитини (студентка В.Ю.). Педагогічна занедбаність – це байдужість педагога до розвитку дитини, втрата педагогом рівноваги та контролю над собою (студентка Ю.П.); педагогічна байдужість до розвитку і виховання дітей яких педагог навчає (студентка В.Ю.). Девіантність – це певні можливі відхилення у дітей (студентка Ю.П.); важка поведінка дитини через деякі проблеми, або просто протест (студентка В.Ю.).”

Стосовно другого питання “У чому проявляється педагогічна занедбаність” студенти як КГ (86,3 %), так і ЕГ (85,6 %) помилково вбачають у провинні вчителів. Наприклад, відповіді звучали таким чином: “Мало уваги приділяють дітям” (Х.К., Б.О.), “У байдужості педагога до учнів і навчального процесу” (В.Ю., Х.С.), “У

поведінці педагога до дітей" (П.Ю., Ж.К.), "Малому приділені уваги відстаючим дітям" (Т.Ю.) тощо.

Прояви важковихованості, занедбаності, девіантності, розкриття якого пропонувалося у цьому самому питанні анкети, студенти ототожнювали один з одним, не спостерігалось чіткості у відповідях (34,1 % КГ – 140 осіб та 43,2 % ЕГ – 177 осіб).

Так, відповідаючи на поставлене запитання студентка Г.Ю. зазначила, що "важковихованість проявляється у неслухняності, впертості, розбещеності. Занедбаність проявляється у слабкості розвитку мови, письма. Педагогічна занедбаність проявляється у низькому розвитку знань. Девіантність проявляється у відхиленні у мові, зору, слуху".

Приведемо до прикладу відповіді студентів, які ми оцінювали як не правильні. П.Ю.: "Важковихованість проявляється в характері дитини, ставленні педагога до дитини і навпаки. Занедбаність проявляється у вихованні дитини, ставленні до всього оточуючого. Педагогічна занедбаність проявляється у поведінці педагога до дітей, його ставленні до розвитку дитини. Девіантність проявляється у поведінці дитини".

В.Ю.: "Важковихованість проявляється у поведінці учня. Занедбаність проявляється у байдужості педагога. Педагогічна занедбаність проявляється у байдужості педагога до учнів і навчального процесу. Девіантність проявляється у агресивності учня". Така кількість респондентів склала 52,2 % з КГ (214 осіб) та 42,4 % з ЕГ (174 особи).

Лише 13,7 % з КГ (56 осіб) та 14,4 % з ЕГ (59 осіб) змогли чітко визначити у чому проявляються зазначені види поведінки.

Більшість студентів (185 осіб з КГ та 207 осіб з ЕГ, відповідно 45,1% та 50,5%) правильно відповіли на третє запитання "Що, на Вашу думку, є чинником виникнення педагогічної занедбаності молодших школярів?", назвавши серед чинників навчання та виховання дитини у сім'ї (14,2 % з КГ та 15,8 % з ЕГ); педагогічну некомпетентність учителя (18,3 % з КГ та 19,4% з ЕГ); недосконалість навчально-виховного процесу (12,6 % з КГ, 15,3 % з ЕГ).

Однак, поруч з правильними твердженнями зустрічалися помилкові відповіді, що дають нам змогу зробити припущення про недостатність володіння інформацією студентами щодо означеної проблеми (34,4 % з КГ та 32,2 % з ЕГ). Наприклад, студентка В.Ю. поруч з недосконалістю навчально-виховного процесу чин-

ником виникнення педагогічної занедбаності вважає "не любов до своєї професії". Студентка П.Т. вказує на таку причину, як "не прихильність дитини до учителя або навпаки". 20,5 % респондентів з КГ (84 особи) та 17,3 % з ЕГ (71 особа) взагалі не відповіли на дане питання.

Наступні два питання стосувалися методів та прийомів педагогічної діяльності, відповіді на які викликали труднощі у студентів.

Проаналізувавши відповіді на питання "Які методи може використовувати вчитель для діагностики педагогічної занедбаності?", ми з'ясували, що студенти не розуміють сутність поняття методу, знання яких вони отримують під час вивчення курсу "Педагогіки". Відповіді звучали таким чином: "індивідуальну роботу (заняття)", "існує багато методів, у тому числі і сучасні інтерактивні технології", "практичні заняття, домашні заняття", "усна відповідь учня", "зацікавленість навчання неординарним підходом до предмету", "підібрати особливі форми роботи", "спілкування" тощо. Така кількість респондентів склала 58,3 % (239 осіб) з КГ, 56,6 % (232 особи) з ЕГ.

Інші відповіді були такими: "бесіда, спілкування", "анкетування, інтерактивні методи", "тестування, методи дидактичної гри", "мозкова атака" і т.д. Не чіткість у відповідях, що спостерігається у 275 студентів (139 осіб з КГ та 136 - з ЕГ, відповідно 33,9 % та 33,2 %) ми пояснюємо поверховістю знань респондентів. Чіткість та розуміння сутності питання продемонстрували лише 74 студента (32 з КГ та 42 з ЕГ), що складає 18 % (7,8 % з КГ та 10,2 % з ЕГ).

П'яте питання "Які методи може використовувати вчитель для корекції педагогічної занедбаності" показало досить низький рівень знань студентів. Відповіді студентів вказували на відсутність розуміння відповідальності та складності у подоланні занедбаності. Кількість респондентів, відповіді яких ми віднесли до низького рівня знань з даного питання становить 62,2% з КГ та 61,5% з ЕГ. Правильно зорієнтовані відповіді прослідковуються лише у 62 студентів, що становить 15,1 % (7,1% з КГ та 8% з ЕГ).

Маючи результати анкетування студентів щодо їх обізнаності з проблеми нами було визначено рівні розвитку когнітивного критерію готовності студентів до роботи з педагогічно занедбанними учнями (табл. 1).

Таблиця 1.

Рівні розвитку когнітивного критерію готовності студентів ВНЗ до роботи з педагогічно занедбанними учнями на констатувальному етапі дослідження, %

Рівні розвитку					
Високий		Середній		Низький	
КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
17,3	19,8	35,1	36,3	47,6	43,9

Таким чином, результати констатувального етапу дослідження вказують на низький рівень підготовки студентів до роботи з педагогічно занедбанними учнями.

З метою підвищення знань студентів з даної проблеми нами була розроблена експериментальна програма "Теорія та технології підготовки майбутніх учителів до роботи з педагогічно занедбанними учнями". Метою спецкурсу було ознайомити студентів з типовими проявами педагогічно занедбаних учнів, формами і методами роботи з важковиховуваними та педагогічно занедбанними учнями. На основі сформульованої мети нами було висунуто основні завдання спецкурсу, а саме:

- теоретичне розуміння особливостей занедбаних учнів та визначення основних причин виникнення педагогічної занедбаності;
- оволодіння формами та методами діагностики та корекції педагогічної занедбаності;
- розвиток у студентів пізнавальної активності та професійної майстерності.

На наш погляд, ефективність спецкурсу «Теорія та технології підготовки майбутніх учителів до роботи з педагогічно занедбанними учнями» у підготовці майбутніх фахівців буде успішним за наступних умов: використання творчих методів навчання; стимулювання активної роботи студентів на заняттях; розвитку у майбутніх фахівців професійної самостійності; застосування здобутих знань на практиці.

Зазначимо, що основним завданням впровадження експериментальної програми було надання знань з основ педагогічної занедбаності та методики роботи з ними.

З метою перевірки ефективності запропонованої програми на контрольному етапі використовувалася методика констатувального експерименту.

Динаміку розвитку когнітивного критерію готовності студентів ВНЗ до роботи з педагогічно занедбанними з урахуванням даних констатувального і формувального експериментів відображено у таблиці 2.

Таблиця 2.

Рівні розвитку когнітивного критерію	КГ (410 осіб)		ЕГ (410 осіб)	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий	17,3	17,8	19,8	35,6
Середній	35,1	37,6	36,3	53,4
Низький	47,6	44,6	43,9	11

Отже, одержані на констатувальному етапі дослідження результати за визначенням нами когнітивним критерієм готовності студентів ВНЗ до роботи з педагогічно занедбаними учнями свідчить про низький рівень підготовки. Запропонована нами експериментальна програма "Теорія та технології підготовки майбутніх учителів до роботи з педагогічно занедбаними учнями" є однією з педагогічних умов щодо усунення прогалин у підготовці студентів

до даного виду діяльності. Результати формувального експерименту практично підтверджують доцільність використання розробленого нам спецкурсу.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у подальшому дослідженні даної проблеми та науковому обґрунтуванні моделі, яка буде сприяти підвищенню рівня підготовки майбутніх спеціалістів з педагогічно занедбаними учнями.

Література

1. Важковиховуваність: сутність, причини, реабілітація / за ред. О.М. Полякової. – Суми: Університетська книга, 2009. – 346 с.
2. Ігнатенко Н. Компетентісно орієнтований підхід у системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи / Наталія Ігнатенко // Рідна школа, 2008. – № 10. – С.46-48
3. Коджеспирова Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Г.М. Коджеспирова, А.Ю. Коджеспиров. – М.: Академия, 2005. – 176 с.
4. Овчарова Р. В Справочная книга социального педагога / Раиса Викторовна Овчарова. – М., 2001. – 480 с.

Статья посвящена проблеме подготовки студентов ВНЗ к работе с педагогически запущенными учениками. Автор основной акцент делает на рассмотрении вопроса когнитивного критерия, как важной составляющей профессиональной подготовки в целом.

Ключевые слова: педагогическая запущенность, профессиональная подготовка, знание.

The author of the article has considered the issue of higher educational establishment students preparing to the work with the pedagogically neglected pupils. Much attention has been paid to the issue of cognitive criterion, as an important constituent of professional training on the whole.

Keywords: pedagogical neglect, professional training, knowledge.

УДК 37.013.42:316.613.434

ПОМИЛКИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ЯК ФАКТОР ВИНИКНЕННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Гайдамашко Ірина Аркадіївна
м.Тернопіль

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена необхідністю дослідження причин виникнення агресивної поведінки підлітків, зокрема помилок сімейного виховання, з метою визначення подальшої роботи з її профілактики та подолання. У статті проаналізовано вплив сімейного виховання на розвиток агресивності підлітків; охарактеризовано основні помилки сімейного виховання (фізичне покарання, крик, байдуже ставлення до агресивних проявів, необґрунтовані покарання, недостатня любов і увага з боку батьків, всюдозволеність та ін.). Визначення заохочення як позитивного методу виховання.

Ключові слова: сімейне виховання, агресивність, агресивна поведінка, фізичне покарання, заохочення.

Постановка проблеми. Становлення агресивної поведінки – це процес, в якому задіяні багато факторів, дослідження яких дає змогу окреслити подальшу роботу з її профілактики та подолання. Основним мікросоціальним чинником розвитку людини є сім'я, оскільки дає дитині первинну соціалізацію. Саме у сім'ї дитина засвоює форми та норми поведінки, на прикладі взаємодії між близькими вчиться будувати взаємовідносини з іншими людьми. Тому помилки у сімейних взаємовідносинах є одним із головних факторів виникнення агресивної поведінки підлітків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У соціально-педагогічній та психологічній літературі на необхідність дослідження помилок сімейного виховання звертали увагу Ю. Азаров, А. Бандура, Л. Берковіц, Р. Берон, К. Бютнер, В. Лютій, Д. Річардсон, Р. Уолтерс та ін..

Мета статті – проаналізувати вплив сімейного виховання на розвиток агресивності підлітків та охарактеризувати основні помилки сімейного виховання.

Виклад основного матеріалу. Почуття любові людина пізнає у сім'ї. Лише у тут в людині пробуджуються позитивні соціальні зв'язки, що сприяє соціальній відповідальності та ідентифікації. Тільки той, хто навчиться любити своїх батьків, братів, сестер,

зможе пізніше так само полюбити колектив, і лише він зможе розглядати в ближніх своїх братів. Людське суспільство базується на любові і вірі, а все це виховується в сім'ї [15].

Так, на думку Р. Берона і Д. Річардсон, агресивні підлітки, як правило, виростають в сім'ях, де дистанція між дітьми і батьками велика, де мало цікавляться розвитком дітей, де не вистачає тепла і лагідності, відношення до проявів дитячої агресивності байдуже або поблажливе, де в якості дисциплінарних впливів замість піклування і терплячого пояснення надають перевагу силовим методам, особливо фізичним покаранням [4, с.93].

Привертає увагу точка зору Л. Берковіц, який стверджує, що значний вплив на виникнення агресії підлітків мають несприятливі умови, які створюють батьки, а саме: жорстоке ставлення, непослідовність виховних впливів, необґрунтовані покарання, відторгнення, недостатня любов і увага з боку батьків, байдужість тощо [3].

Як зазначає М. Щелгунов, при несприятливих умовах виховання (порушення емоційних зв'язків у сім'ї, відсутність педагогічної культури батьків, демонстрація аморальних поведінкових моделей) дратівливість дитини може призвести до розвитку агресивності. Вчений засуджує метод імперативної заборони, який, на його думку, не вбиває потребу дитини у діяльності, а лише змінює її напрям у бік асоціальних проявів [13, с.200].

Привертає увагу точка зору Д. Дріля про те, що поведінка індивіда є спадковою. Автор зазначає, що успадковані індивідом риси психіки не породжують злочинну поведінку, а лише збільшують вірогідність її виникнення при негативному впливі оточуючого середовища і відсутності оптимального виховання у сім'ї [7].

На думку В. Лютого, основними чинниками сімейного виховання, що сприяють формуванню девіантної поведінки дітей (зокрема, і агресивних проявів), є виховання в аморальній і конфліктній атмосфері, недостатній і некоректний педагогічний вплив, емоційна відчуженість дитини та жорстоке ставлення до неї. Автор виділяє чотири типи сімей, виховання в яких сприяє

формуванню девіантної поведінки дитини:

- 1) кримінальні і аморальні сім'ї (сім'ї, в яких батьки схильні до кримінальної і аморальної поведінки);
- 2) конфліктні сім'ї (сім'ї, взаємини між подружжям, родичами в яких характеризуються постійними конфліктами);
- 3) сім'ї з недостатніми виховними ресурсами (неповні сім'ї, багатодітні, сім'ї тощо);
- 4) педагогічно некомпетентні сім'ї (сім'ї, де батьки займають неправильну педагогічну позицію або використовують неприпустимі методи виховання).

Наслідком виховання в подібних умовах можуть бути педагогічна занедбаність дитини, підвищена агресивність, тривожність, пошук дитиною емоційного комфорту, психологічної підтримки та зразків для наслідування поза сім'єю [10, с.7].

У сім'ях, де панують конфлікти, жорстокість, п'янство, сварки та інші аморальні прояви у дитини закріплюються постійні негативні почуття, особливо до своїх батьків, у т.ч. вороже ставлення до них, котре зберігається, а іноді й посилюється упродовж підліткового та юнацького віку. В таких сім'ях у дітей розвиваються дефекти характеру і морального розвитку, у них здебільшого підвищена збудливість, страх, тривожність, що негативно позначається на їхній успішності та поведінці. Підліток із проблемної сім'ї з недовірою ставиться до старших, не має у своєму досвіді нормальної моделі взаємостосунків між людьми, у нього не накопичується позитивний потенціал спілкування з оточуючими. Відсутність позитивних емоцій та можливості конструктивного міжособистісного спілкування спонукає підлітка шукати їх у вуличних компаніях, бродяжництві, що призводить до частих утеч з дому в пошуках комфорту [11].

К. Бютнер виокремлює ряд фрустраційних обставин, які впливають на розвиток або підкріплення дитячої агресивності, пов'язаних з вихованням у сім'ї, а саме: емоційне відторгнення, позбавлення дитини любові і уваги батьків; конфронтація, залучення дітей у «війну з дорослими», яка проявляється в образах, заборонах, покараннях, зневажливого ставленні до дитини; амбівалентне виховання, одночасне лагідне і агресивне ставлення до дитини, в результаті чого вона сумнівається: люблять її чи ні; різноманітні страхи (покарання, втрата любові батьків та ін.) [5].

У своєму дисертаційному дослідженні Т. Кропальова проводить паралель між двома типами виховного впливу і, відповідно, двома типами девіантності, а саме: емоційне відторгнення у сім'ї – агресивно-захисний тип, виховання за принципом «кумир сім'ї» – опозиційний тип девіантності. Так, емоційне відторгнення батьками дитини може бути неусвідомленим, а може бути відкритим. Постійна нервова напруга, прагнення захистити себе від образ, завданих старшими членами сім'ї, формує агресивно-захисну реакцію, яка фіксується і розповсюджується за межами сім'ї, викликаючи негативну реакцію оточуючих і т.ч. ще більше закріплюючись. Опозиційний тип формується в результаті постійного захоплення дитиною, задоволення всіх її капризів, поблажливому відношенні до її недоліків та вчинків. Хибні уявлення про соціальні відносини, сформовані у сім'ї, співставляються з реальними відносинами. При цьому потреби та бажання підлітків виявляються вище їх можливостей, в результаті чого формується внутрішній конфлікт, який призводить до емоційних порушень у поведінці, в тому числі і до її агресивних проявів [9, с.50-51].

М. Раттер виокремлює наступні помилки у сімейному вихованні: домінування у сім'ї одного з подружжя, що викликає супротив іншого; жорсткі обмеження у вихованні, які призводять до нервових станів підлітків; проживання дитини окремо від сім'ї, втрата одного з батьків (напр., смерть, розлучення); відсутність тісного взаємозв'язку між членами сім'ї; емоційні та психічні розлади батьків; асоціальна поведінка одного або обох батьків; фізичне і/або психологічне насильство в сім'ї; гіперопіка, яка призводить до труднощів у спілкуванні з ровесниками [12].

Ю. Азаров звертає увагу на недопустимість використання крику у вихованні дітей. Автор стверджує, що крик не вартий людини, він створює лише ілюзію вирішення проблеми; це лише проста і примітивна форма вимоги. Крик виникає на основі великого гніву і злості, а вони мають бути виключені з процесу виховання [1, с.177].

А. Бандура і Р. Уолтерс вважають, якщо мати поблажливо ставиться до агресивних проявів своїх дітей або навіть провокують їх і заохочують, то діти стають ще агресивнішими. При цьому автори зазначають, що фізичні покарання також підвищують агресивність дитини [2, с.365].

Спроби стримування агресивної поведінки дитини за допомогою фізичних покарань часто нагадують метання бумерангу. Попередження і контроль прояву агресивної поведінки за допомогою суворих покарань фактично є її підтримка і може підвищувати рівень демонстрування агресії.

Використання фізичних покарань як засобу виховання дітей приховує в собі ряд специфічних «небезпек»:

- по-перше, батьки, які карають дітей, фактично можуть стати для них прикладом агресії. В таких випадках покарання може провокувати агресивність в подальшому;
- по-друге, діти, яких занадто часто карають, будуть уникати батьків або чинити їм опір. Якщо вони «не згинаються» під ударами «караючих мечів», навіряд чи потім вони засвоюють інші, не такі гіркі уроки, які б допомогли їм соціалізуватися;
- по-третє, якщо покарання занадто збуджує і пригнічує дітей, вони можуть забути причину, через яку виникли подібні дії. Фактично стратегія соціалізації в цьому випадку заважає засвоєнню правил прийнятної поведінки [4].

На небезпечність використання фізичних покарань як засобу виховного впливу звертає увагу Л. Берковіц. Автор зазначає, що батьки, які жорстоко карають дітей, можуть самі стати для них прикладом агресивності (дитина робить висновок, що агресія є нормою поведінки і вона цілком припустима стосовно інших людей); діти, яких постійно карають, будуть намагатися уникати батьків або захищатися від них; покарання може занадто збуджувати і пригнічувати підлітка, в результаті чого він може навіть забути його причину (такі покарання приховують лише зовнішні прояви агресивної поведінки, але не викорінюють її [3],[14].

На думку З. Зімелевої, будь-які негативні зміни у сімейних взаємовідносинах містять в собі компонент опосередкованої агресії по відношенню до дитини. На думку автора, на агресивність підлітків впливають: взаєморозуміння або його відсутність між батьками у вихованні дитини, використання батьками покарань і заборон та оцінка їх ефективності. З. Зімелева виокремлює психологічні особливості батьків, які провокують дітей на агресію: вони відкидають оптимістичну, позитивну установку стосовно майбутнього власної дитини; діти не знають, якими би їх хотіли бачити батьки; проводять з дітьми мало часу; дитині присвячується час для того, щоб здійснити зовнішній контроль за успішністю і допомоги по дому; Батьки не мають чіткої системи категоричних заборон і санкцій, вони не вдоволені, коли дитина проявляє «небажані» емоції; у дорослих членів сім'ї, як правило, не співпадають погляди на процес виховання, що провокує дитину маніпулювати дорослими для досягнення своїх цілей. За погану поведінку дитина має бути покарана, проте часті покарання не приносять бажаного ефекту, діти не бояться або з байдужістю ставляться до покарань [8].

Згідно з Р. Берон і Д. Річардсон, батьки, які погрожують покарати, але не втілюють свої погрози на практиці, по суті вчать дитину ігнорувати їх самих. Той, хто пред'являє негативні вербальні стимули і постійно командує дитиною – ненавмисно дає їй зрозуміти, що команди і погрози не мають великого значення. Покарання буде найбільш ефективним, якщо його будуть застосовувати послідовно, тобто за одне і те ж саме порушення буде призначатись одна і та ж сама санкція; не можна один раз покарати за поганий вчинок, а в інший раз – проігнорувати подібну поведінку [4].

Л. Виготський зазначає, що будь-які форми покарання є найлегшим і найбездавнішим засобом виховного впливу на дитину, вони дають швидкий ефект, але при цьому не береться до уваги внутрішній світ підлітка [6, с.85].

Важливе значення у сімейному вихованні має оцінка вчинків підлітків, в результаті якої батьки заохочують або карають за ту чи іншу поведінку. Як відомо, заохочення викликає позитивні емоції, формуючи при цьому позитивні якості особистості. Тому заохочення є ефективним засобом виховання і профілактики агресії

підлітків.

Проте, при неправильній організації процесу виховання у сім'ї, заохочення може не дати бажані результати. Наприклад, батьки занадто задовбрюють дитину або ж швидко змінюють форми впливу (заміняють заохочення на покарання). Так, Ю. Азаров вважає, якщо підліток не реагує на заохочення, то застосування покарання лише погіршить ситуацію. Автор наголошує, що у таких випадках слід зачекати, уникаючи роздратування і відчаю, дозволити підлітку проявити свою незалежність і самостійність і, в потрібний момент знову повернутися до своїх вимог [1, с. 21].

Пропонуючи альтернативу поведінці, за яку дитина була покарана, закладається фундамент майбутніх заохочень. Не менш важливо пояснювати, який вчинок потягнув за собою покарання і розглядаючи можливі альтернативи поведінки, не створювати

бар'єри, які можуть завадити здійсненню яких-небудь дій взагалі і бажаних зокрема [4].

Висновки. Таким чином, основними помилками сімейного виховання, що формують агресивну поведінку підлітків є фізичні покарання, крик, недостатня любов і увага з боку батьків, вседозволеність, необґрунтовані покарання, байдуже ставлення до агресивних проявів та ін. Варто зазначити, що діти переважно засвоюють ті моделі поведінки, які використовують їх близькі люди, тому найкращим ґарантом адекватної поведінки підлітків є високий рівень культури спілкування та самоконтролю їх батьків. Велике значення має вміння батьків аналізувати власні помилки і прорахунки у вихованні та вчасно усувати їх, а також створювати у сім'ї атмосферу любові, затишку та доброзичливості.

Література

1. Азаров Ю. Семейная педагогика: педагогика Любви и Свободы / Юрий Азаров. – М.: Аргументы и факты, 1993. – 605с.
2. Бандура А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А.Бандура, Р.Уолтерс – М.: Апрель Пресс, Издательство ЭКСМО-Пресс, 1999. – 512с.
3. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Леонард Берковиц. – СПб: ПРАЙМ-еврознак, 2001. – 512с.
4. Бэррон Р. Агрессия: Учебное пособие для студентов и аспирантов психологических факультетов, слушателей курсов психологических дисциплин на гуманитарных факультетах вузов РФ / Р.Бэррон, Д.Ричардсон – СПб, 1997. – 330 с.
5. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми / Кристиан Бютнер. – М.: Просвещение, 1967. – 141с.
6. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский. Педагогическая. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536с.
7. Дриль Д. А. Малолетние преступники. Вып. 2. Ч. 1. Психология преступности / Дмитрий Андреевич Дриль. – М.: Тип. Мамонтова, 1988. – 255 с.
8. Зимелева З.А. Агрессивное поведение подростков и личность родителей / Зоя Алексеевна Зимелева // Психологическая наука и образование. – 2001. - № 4. – С.22-28
9. Кропалёва Т. Н. Роль насилия в генезисе противоправного поведения подростков: дисс... канд. психол. наук: 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Татьяна Николаевна Кропалёва. – М.: РГБ, 2005. – 130 стр.
10. Лютий В.П. Соціальна робота з групами девіантної поведінки: Навч. Посібник / Вадим Петрович Лютий. – К.: Академія праці і соціальних відносин, 2000. – 50 с.
11. Орбан-Лембрик Л. Залежність поведінки особистості від впливу проблемного соціуму / Л.Орбан-Лембрик // Психологія і суспільство. – 2004. – №1. – С.71-83
12. Раттер М. Помощь трудным детям / Майкл Раттер. – М., 1978. – 193 с.
13. Щелгунов Н. В. Избранные педагогические сочинения. – М.: АПН, РСФСР, 1954. – 403с.
14. Berkowitz L. Somme effects of thoughtson anti-and prosocial influences of media events: Acognitive – neoassociation analysis / Leonard Berkowitz // Psychological Bulletin. – 1995. – S.140-427
15. Eibl-Eibesfeldt I. Milosc i nienawisc. Historia naturalna elementarnych sposobow zachowania sie PIW / Irenaus Eibl-Eibesfeldt. – Warszawa, 1998. – S.298

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена необходимостью исследования причин возникновения агрессивного поведения подростков, в частности ошибок семейного воспитания, с целью определения последующей работы с её профилактики и преодоления. В статье проанализировано влияние семейного воспитания на развитие агрессивности подростков; проведена характеристика основных ошибок семейного воспитания (физические наказания, крик, безразличное отношение к агрессивным проявлениям; необоснованные наказания, недостаточная любовь и внимание со стороны родителей, вседозволенность и др.). Определение поощрения как положительного метода воспитания.

Ключевые слова: семейное воспитание, агрессивность, агрессивное поведение, физическое наказание, поощрение.

The topicality of the material stated in the article, has been disclosed to study the causes of aggressive behaviour of adolescents, including bug family education, to identify further work on its prevention and management. The author of the article has analyzed the impact of family education on the development of adolescent aggression. The basic error of family education (physical punishment, cry, indifferent attitude to the aggressive acts, unreasonable punishment, lack of love and attention from parents, permissiveness and others have been analysed. Definition of positive incentives as a method of education has been given.

Keywords: family education, aggression, aggressive behaviour, physical punishment, encouragement.

УДК 48.023.42

ТЕОРЕТИКО-СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ НАСЕЛЕННЯ

Главацька Ольга Леонідівна
м.Тернопіль

В статті обґрунтовано поняття “соціальний захист” та висвітлено сутнісну характеристику соціального захисту в межах соціальної сфери. Подано систему соціального захисту в Україні. Представлено структурно-діяльнісну модель системи соціального захисту населення.

Ключові слова: соціальний захист, соціальна сфера, соціальний працівник.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями. Вивчення сучасного суспільства потребує з'ясування природи, характеру та механізмів процесів, що відбуваються в усіх основних сферах його життя. Аналіз ситуації свідчить, що змін зазнає вся система, всі види суспільних відносин, тобто перетворення носять загальний, всеохоплюючий характер.

Погіршення всіх показників української популяції (зниження народжуваності, середньої тривалості життя, зростання дитячої та материнської смертності тощо), житлової ситуації в країні, зубожіння та різка поляризація доходів населення і, відповідно, зменшення забезпеченості соціально-культурними послугами, наростання проблем, пов'язаних з комунальним та транспортним обслуговуванням, формування негативного емоційного фону – все це породжує конфліктний соціальний простір, створює умови для подальшої дезінтеграції суспільства, заважає засвоєнню населенням нових моделей поведінки [2; 7]. У такій ситуації дуже важливо об'єктивно оцінити масштаби і глибину погіршення фізичного і морального здоров'я населення, що відбувається: падіння рівня життя, зростання безробіття, зниження освітнього і професійно-кваліфікаційного потенціалу кадрів, мотивації праці. Особливої уваги потребує покращання рівня життя літніх і старих людей, що втрачають реальні можливості домогтися підвищення свого статусу.

Слід погодитися з думкою тих аналітиків, які вважають, що вирішення проблем, які назріли, слід шукати на шляху становлення України як правової та соціальної держави. Ці положення зафіксовані в Конституції України, де в ст.1 зазначено, що “Україна є суверена і незалежна, демократична, соціальна, правова держава” [6, с.4]. Ця теза розширюється у ст.3, де вказано: “Людина, її життя, здоров'я і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю. Права і свободи людини та їх гарантії визначають зміст і спрямованість діяльності держави” [6, с.4]. Однак декларування цих прав передбачає їх наповнення відповідним змістом, а головне – надійними гарантіями реалізації. Виконати ці вимоги неможливо без формування розвинутої соціальної сфери та дієвої системи соціального захисту, які складають фундамент для побудови соціальної держави. В широкому сенсі йдеться про систему соціальних відносин, при яких індивід здатний самостійно піклуватися про себе, створювати умови для власної життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Системна основа розробки проблем соціальної сфери, включаючи з'ясування її сутності та змісту, була закладена, передусім, в роботах О.Конта. Теорії суспільства, що заклали основу досліджень соціальної сфери, одержали свій розвиток у роботах вітчизняних вчених, таких як А.Богданов, М.Данилевський, П.Лавров, Л.Мечніков, М.Михайловський, П.Новгородцев, А.Стронін та ін.

Вивченню соціальних аспектів старіння присвячені роботи О.Богомольця, О.Нагорного, М.Бедного, В.Никитенко, Н.Сачук, Н.Паніної та ін. Філософські аспекти старіння, старості та довголіття аналізуються у працях І.Давидовського, В.Нікітіна, В.Фролькіса, Д.Чеботарьова, В.Альперовича.

У розробку методологічних та теоретичних питань сутнос-

ті, змісту, закономірностей розвитку соціального захисту та реалізації соціальної політики в період становлення незалежності України вагомий внесок зробили такі вітчизняні вчені, як А.Андрющенко, В.Бакіров, І.Бондар, С.Войтович, Л.Гончарук, В.Городяненко, М.Долішній, О.Куценко, Н.Паніна, В.Пилипенко, М.Шульга, І.Сирота, В.Соболев, В.Тарасенко та ін.

Ряд робіт присвячені економічним та правовим аспектам системи соціального забезпечення старих людей (В.Андреев, В.Ачаркін, А.Козлов, М.Ланцев, Я.Фогель та ін.).

Виявленню соціальних причин захворювання населення старшого віку та визначенню його потреби у соціальному захисті присвячені дослідження Л.Авербух, Ю.Алабовського, Н.Деркач, М.Потехіної, З.Ревуцької та ін. Тому соціальний захист населення набуває сьогодні актуальності як з наукових, так і з практичних позицій.

Перехід суспільства на шлях трансформації викликав протиріччя між підвищеними потребами населення в соціальному захисті, зумовлені зниженням якості життя в умовах трансформаційних перетворень і неможливістю задовольнити ці потреби через недостатність матеріально-фінансових ресурсів, а також відсутність чіткої концепції соціального захисту. На сучасному етапі для розв'язання цього протиріччя зусилля суспільства повинні бути спрямовані на формування зовсім іншого принципу функціонування соціальної політики держави і, зокрема, системи соціального захисту громадян. Ці питання сьогодні є чи не найбільш актуальними і тому широко дискутуються не тільки в науковій літературі, але й у засобах масової інформації, на рівні міжособистісного спілкування тощо. В пошуках швидкого вирішення завдань підвищення рівня соціального захисту населення вітчизняні законодавці звертаються до зарубіжного досвіду в цій сфері. На його основі вони прагнуть виробити стратегію соціального розвитку України в період реформування економіки.

Формулювання мети статті. Метою статті є розкриття сутності соціального захисту населення в межах соціальної сфери.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Актуальність вирішення цієї проблеми посилюється і тим, що зараз в державі необхідно сформувати та здійснювати таку соціальну політику, яка пом'якшить негативні та посилить позитивні впливи зрушень в економіці на матеріальне становище населення, збалансує потреби розвитку соціальної сфери та економічні можливості країни, соціальні проблеми та ринкові вимоги і дозволить виділити необхідні ресурси для задоволення суспільних потреб, надання допомоги людям, допоможе відповісти на питання про сутність головних змін та їх вплив на розвиток нашого суспільства.

Дослідники констатують, що становлення соціальної сфери суспільства – поруч з матеріально-виробничою, політичною, культурно-духовною сферами у всій цілісності причинно-наслідкового ланцюга зв'язків – є результатом історичного процесу [3]. Соціальна сфера представляє собою специфічну галузь зв'язків та відносин, які складаються між суб'єктами суспільної життєдіяльності. Вона включає в себе всю сукупність умов та факторів, що забезпечують відтворення, розвиток, вдосконалення взаємодіючих суспільних груп та індивідів. В кожному суспільстві є конкретні особливості функціонування соціальної сфери, які виступають результатом унікального розвитку, особливостей культури, природно-географічних умов даної країни [12; 13]. Але є і соціальні універсали, які визначаються базисними потребами людини (потребою в їжі, теплі, відпочинку, підтриманні здоров'я тощо). Становлення та розвиток соціальної сфери в кожному конкретному суспільстві, з одного боку, підкорялося об'єктивним закономірностям, з іншого боку, детермінувалося багатьма унікальними обставинами, властивими даному соціуму. При цьому ступінь розвиненості соціальної сфери та соціального захисту населення свідчить про рівень цивілізованості суспільства [8].

Оскільки в Конституції України наша держава визначається як соціальна, безперечно, суспільству слід обрати найбільш прийнятну для нього модель соціальної держави, вихідні ознаки якої були сформульовані німецьким вченим Ф.Фабриціусом і охоплюють, відповідно:

- обов'язок держави піклуватися про все населення і, особливо, про групи, які перебувають у важкому соціально-економічному стані;
- обов'язок держави урівноважувати протилежні інтереси й давати усім громадянам пристойно жити;
- бажання і обов'язок та повноваження держави створювати соціальний порядок;
- обов'язок населення брати участі у розв'язанні суспільних проблем [9, с.86].

Поняття "соціальний захист" по різному розглядається в окремих країнах і організаціях. Інколи в це поняття включають все, що стосується соціальних умов існування людини, наприклад: здоров'я навколишнє середовище, турбота про дітей, вирішення житлових проблем тощо [3; 7; 10]. Нерідко соціальний захист розуміють значно вужче. Мається на увазі пенсійне питання, турбота про непрацюючих, захист маргінальних груп населення [1].

Для визначення сутності поняття "соціальних захист" вважаємо за потрібне розглянути зміст категорії "соціальна сфера", оскільки традиційно у науковому дискурсі вони досить тісно пов'язані.

Аналізом встановлено, що існує два протилежних тлумачення поняття "соціальна сфера суспільства". Згідно з першим, соціальна сфера ототожнюється з підсистемою суспільства, яка забезпечує відтворення необхідної якості життя населення, духовний та інтелектуальний розвиток людей [2; 4; 14]. Альтернативний підхід під соціальною сферою розуміє систему відносин, які формують суспільні нерівності і, в кінцевому рахунку, соціальну структуру суспільства [4]. Дослідники Г.Осадча, С.Шавель, В.Ковальов розглядають соціальну сферу в якості самостійної підсистеми суспільства та пов'язують її, насамперед, з соціальним відтворенням населення як диференційованої сукупності взаємодіючих соціальних суб'єктів. Так, С.Шавель пропонує наступне визначення даного поняття: "Соціальна сфера – простір відтворення повсякденного життя, розвитку та самоздійснення людини як особистості" [14, с. 17]. В.Ковальов вважає, що соціальна сфера – це відносно стала система зв'язків і відносин між взаємодіючими суб'єктами і всіма іншими елементами, що складають суспільство як історично сформовану цілісність. Окрім суб'єктів, він включає в соціальну сферу також широкую сукупність соціальних умов і факторів, що забезпечують життєдіяльність суспільних груп і індивідів, їх відтворення, розвиток, вдосконалення [5, с.29].

З точки зору Г.Осадчої, соціальна сфера представляє собою цілісну підсистему суспільства, яка постійно змінюється, породжену об'єктивною потребою суспільства у безперервному відтворенні суб'єктів соціального процесу. Це стійка галузь діяльності людей по відтворенню свого життя, простір реалізації соціальної функції суспільства [10, с.65]. На наш погляд, теорія соціальної сфери, запропонована цією російською дослідницею, є однією з найбільш ґрунтовних та логічно послідовних концепцій першого напрямку. На думку Г.Осадчої, виділення соціальної сфери як однієї з фундаментальних сфер суспільного життя правомірне, оскільки це відповідає загальноприйнятому критерію

– певному виду діяльності та специфіці суспільних відносин, що складаються при її здійсненні. В якості такої субстанційної основи соціальної сфери дослідниця розглядає діяльність із відтворення дійсного життя і регулюванню соціальних відносин між суб'єктами даної діяльності. Вона стверджує, що тільки соціальна сфера, на відміну від інших сфер життєдіяльності суспільства, має в якості основної функції відтворення цілісної сукупності диференційованих суб'єктів в рамках суспільства як єдиної соціальної системи. Функціями ж інших сфер є виробництво матеріальних благ, політичних ідей, духовно-моральних цінностей і норм поведінки, гармонізація інтересів різних груп населення [10, с.92-93].

В концепції Г.Осадчої соціальна сфера виступає як надзвичайно складне та багатовимірне явище суспільного життя, яке має відносну самостійність, специфічні закономірності свого розвитку, функціонування та побудови, що дозволяє виділити її в якості соціологічної категорії та самостійного об'єкту вивчення [10, с.19]. Ця сфера охоплює інститути сім'ї, освіти та виховання, праці та зайнятості, соціального захисту, домашнього господарства, матеріального та духовного споживання, охорони здоров'я та спорту, науки, культури, мистецтва, дозвілля тощо.

Виходячи з такого тлумачення, головною функцією соціальної сфери виступає функція соціального відтворення різноманітних верств та груп населення в їх цілісності як суб'єктів історичного процесу, а також їх всебічного життєзабезпечення. Разом з тим, ця важлива функція соціальної сфери представляє собою інтегративний результат реалізації сукупності часткових функцій всіх компонентів усередині системи. Специфіку процесу соціального відтворення характеризують похідні функції соціальної сфери, серед яких виділяють наступні: соціорегулятивну, соціоадаптаційну, соціопродуктивну, соціокультурну, соціодинамічну, соціозахисну [10, с.117].

Значний інтерес представляє аналіз сутності соціозахисної функції соціальної сфери. У світлі такого підходу соціозахисна функція соціальної сфери визначається як така, що забезпечує соціальні гарантії та права, соціальну допомогу та підтримку непрацездатним верствам населення та виражається в системі показників, що характеризують ступінь соціальної захищеності людей (рівень прожиткового мінімуму, кількість населення, яке знаходиться за межею бідності, кількість та якість послуг, що забезпечують задоволення важливих потреб суб'єктів соціальної сфери). В межах даного тлумачення соціальної сфери соціальний захист виступає в якості її складової частини – соціального інституту, який відповідає за виконання соціозахисної функції соціальної сфери. Виходячи з цього, соціальний захист, на наш погляд, правомірно визначати як соціальний інститут в складі соціальної сфери, який через систему законодавчих, економічних, соціальних і соціально-психологічних гарантій забезпечує задоволення потреби в соціальній допомозі і захисті шляхом дотримання найважливіших соціальних прав і досягнення прийнятного рівня життя людини. Тобто, соціальний захист включає в себе систему заходів, здійснюваних суспільством та його різноманітними структурами, з метою надання гарантованих мінімально достатніх умов життя та підтримки життєдіяльності людини. На сьогоднішній день функціонує така система соціального захисту в Україні (див. табл.1). Структурно-діяльнісна модель системи соціального захисту населення подана на рисунку 1.

Таблиця 1.

Система соціального захисту

Система соціального страхування	• пенсії (фінансується через Пенсійний фонд та Фонд соціального страхування); • допомога по безробіттю (фінансується через Фонд зайнятості); • система короткотермінових грошових допомог при хворобі, при народженні дитини (фінансується через Фонд соціального страхування та Пенсійний фонд); • допомога у разі нещасного випадку на виробництві.
---------------------------------	--

Універсальні системи	- державна система охорони здоров'я (фінансується через місцеві та державний бюджети); - державна система освіти (фінансується через місцеві та державний бюджети); - допомога на поховання (фінансується через Пенсійний фонд, Фонд соціального страхування, Фонд зайнятості, місцеві бюджети); - соціальний захист осіб, які постраждали в результаті аварії на ЧАЕС.
Система соціальних допомог	- допомога сім'ям із дітьми (фінансується через Пенсійний фонд та Фонд соціального страхування, місцеві та державний бюджети); - різного роду допомоги (грошові, натуральні); - пільги по оплаті; - соціальне обслуговування (система інтернатних установ та територіальних центрів).
Система адресних соціальних допомог	- державні програми дотацій і житлових субсидій (фінансується через державний бюджет); - окремі види допомоги сім'ям із дітьми (фінансується через Пенсійний фонд та Фонд соціального страхування, місцеві та державний бюджети); - адресна соціальна допомога малозабезпеченим сім'ям.
Пільги як переважне право	
Соціальний захист через недержавні організації	
Соціальна допомога з фондів підприємств	



Рис. 1. Структурно-діяльнісна модель системи соціального захисту населення

Таким чином, різні підходи до розуміння соціальної сфери обумовлюють вибір різних акцентів у визначеннях соціального захисту. Якщо соціальна сфера розглядається як окрема підсистема суспільства, то соціальний захист виступає як її складовий елемент, соціальний інститут, що відповідає за здійснення захисної функції соціальної сфери. В разі ж тлумачення соціальної сфери як певної соціальної якості, властивої основним підсистемам суспільства, проблеми соціального захисту розглядаються в першу чергу як об'єкт управлінського впливу, тобто соціальний захист визначається як один з напрямків соціальної політики держави, тобто сукупність інституційних утворень та соціальних практик, спрямованих на забезпечення задоволення потре-

би людей у соціальній допомозі й захисті шляхом дотримання найважливіших соціальних прав і досягнення прийнятного рівня життя членів суспільства.

Основоположним документом в міжнародному праві з питань соціального захисту людей літнього віку прийнято вважати Конвенцію Міжнародної організації праці (МОП) №102 про мінімальні норми соціального забезпечення. Саме в ній міститься перелік основних видів соціального захисту: медичне обслуговування, допомога по безробіттю, пенсії за віком та ін. [11, с. 14].

Спираючись на аналіз базових політико-правових документів в цій галузі, до загальних демократичних принципів соціального захисту можна віднести такі:

• комплексність, яка означає, що система соціального захисту повинна формуватися не на основі епізодичних, розрізнених, разових рішень з поліпшення матеріального добробуту окремих соціальних груп, а як сукупність норм (гарантій), які надаються суспільством кожному члену й забезпечують дотримання його найважливіших соціальних прав;

- загальнодоступність, тобто гарантія соціальної підтримки і захисту всім без виключення громадянам;
- законність і відповідність державним стандартам;
- диференційований підхід (адресність). У відповідності з цим принципом необхідно виділяти категорію непрацездатних громадян, для яких акцент у соціальному захисті доцільно робити на гарантії переважного користування суспільними фондами споживання;
- пріоритет сприяння громадянам, що знаходяться в ситуації, яка загрожувє їхньому здоров'ю та життю;
- сприяння соціальній реабілітації й адаптації;
- профілактична спрямованість – забезпечити певний рівень життя категоріям громадян, що є об'єктами соціального захисту, щоб в результаті вжитих заходів вони могли самі заробляти собі на життя і почували себе повноцінними членами суспільства;
- солідарність, оптимальність, відповідальність людини;
- гнучкість (розмаїття видів допомоги і послуг);
- гуманність, доброзичливість, дотримання конфіденційності [8; 9].

В основі соціального захисту в нашому суспільстві лежить система державних соціальних гарантій для кожного члена суспільства, що закріплена Пактом про економічні, соціальні і культурні права людини, прийнятим ООН у 1966 р. з ініціативи СРСР.

Конституція України увібрала у себе основні положення Конвенції та Пакту, обумовивши такі права громадян, як право на працю і заробітну плату (ст. 43); на соціальний захист, що включає право громадян на забезпечення їх у разі втрати працездатності, вимушеного безробіття, а також в старості (ст. 46); на житло, яке може бути надано громадянам, які потребують соціального захисту безоплатно або за доступну для них плату (ст. 47); право на достатній життєвий рівень для себе і своєї сім'ї (ст. 48); на охорону здоров'я, медичну допомогу та медичне страхування (ст. 49) [6, с.7-8].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Сьогодні в Україні є нагальна необхідність виконання основних функцій соціального захисту, а також існування певного історичного підґрунтя для формування нових інституцій у вигляді елементів колишньої системи соціального забезпечення. Державою робляться певні кроки в напрямку створення фундаменту соціального захисту людей літнього віку в наступних формах:

- поступово створюється законодавча база, метою якої є поєднання основних принципів та засад соціального захисту літніх людей в умовах ринкової економіки та механізму їх здійснення в реальних умовах українського суспільства;
- державою останнім часом здійснюються заходи із створення такої системи соціального забезпечення, яка б відповідала європейським стандартам;
- розробляються й фінансуються, у межах можливостей бюджету, інституціоналізовані стратегії соціального захисту.

Перспективами подальшого розгляду питання може бути визначення шляхів соціального захисту людей літнього і старого віку.

Література

1. Величко О. Соціальний захист населення в системі бюджетного забезпечення / О.Величко // Україна: аспекти праці. – 1999. – № 6. – С. 40-43
2. Головаха Є.І. Готовність до соціального протесту: динаміка, регіональні особливості і чинники формування / Є.І.Головаха, Н.В.Паніна / Українське суспільство: десять років незалежності (соціологічний моніторинг та коментар науковців) / За ред. В.М. Ворони, М.О. Шульги. – К.: Інститут соціології НАНУ, 2001. – С.188-200
3. Жернаков В.В. Соціальне партнерство як форма реалізації соціально-трудоових відносин / Володимир Володимирович Жернаков // Соціальний захист. – 1999. – № 7. – С.53-58
4. Заславская Т.И. Социетальная трансформация российского общества: Деятельностно-структурная концепция / Татьяна Ивановна Заславская. – М.: Дело, 2002. – 568 с.
5. Ковалёв В.Н. Социология социальной сферы / В.Н.Ковалёв. – М.: Наука, 1993. – 167с.
6. Конституція України. – Дніпропетровськ: Дніпрокнига, 1996. – 48 с.
7. Макаренко В.А. Проблеми трансформації соціальної сфери в сучасному українському суспільстві / Віра Анатоліївна Макаренко // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Збірник наукових праць. – Харків: Видавничий центр Харківського національного університету ім.В.Н.Каразіна, 2001. – С.299-304
8. Макаренко В.А. Сучасні теоретичні підходи до аналізу соціальної сфери міста / Віра Анатоліївна Макаренко // Соціологія міста: наукові проблеми та соціальні технології. Збірник наукових праць. – Дніпропетровськ: ДНУ, 2001. – С.91-94
9. Никитина В.В. Необходимость и проблемы разработки в социологии категории "социальность" / Вера Викторовна Никитина // Методология, теория та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Збірник наукових праць. – Харків: Видавничий центр Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна, 2001. – С.30-35
10. Осадчая Г.И. Социология социальной сферы / Галина Ивановна Осадчая. – М.: Изд-во МГСУ "Союз", 1999. – 279 с.
11. Смоленська В. Правові основи соціального захисту трудящих / В.Смоленська // Праця і зарплата. – 1996. – № 21. – С.14-15
12. Социальная работа как профессия (аналитический обзор) // Социологические исследования. – 1994. – № 10. – С. 66-69.
13. Україна. Національний звіт з людського розвитку 2008. Сила суспільної взаємодії. – К.: ПРООН, 2008. – 113 с.
14. Шавель С.А. Социальная сфера общества и личность / Сергей Александрович Шавель. – Мн.: Наука и техника, 1988. – 166 с.

В статтю обосновано поняття "социальная защита" и освещена сущностная характеристика социальной защиты в рамках социальной сферы. Представлена система социальной защиты в Украине, а также структурно-деятельностная модель системы социальной защиты населения.

Ключевые слова: социальная защита, социальная сфера, социальный работник.

The author of the article has considered the term "social protection" and highlighted the essential characteristics of social protection within the social sphere. A system of social protection of Ukraine has been analysed. The structural and activity model of social welfare system has been disclosed.

Keywords: social protection, social affairs, social worker.

УДК: 37.02:372.8.(477)

СПРЯМОВАНІСТЬ ЗМІСТУ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВГомонюк Олена Михайлівна
М.Хмельницький

Важливою умовою формування готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності є педагогічне спілкування студентів з дітьми, що можливо при включенні студентів в активну практичну діяльність у різних типах освітніх і соціальних установ. Неодмінною ознакою професійно-педагогічної культури соціального педагога виступає вміння співвіднести наявні знання із цілями, умовами й способами практичної діяльності. Саме тому практика й волонтерська робота дозволяють майбутнім соціальним педагогам виявити позитивні сторони й недоліки своєї професійної підготовки, глибше усвідомити ступінь складності обов'язків, які пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, роль і значення особистісних і професійно-важливих якостей. Особливості спрямованості змісту практичної підготовки на розвиток професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога розкриває наша стаття.

Ключові слова: готовність до соціально-педагогічної діяльності, практична діяльність, професійно-педагогічна культура, майбутній соціальний педагог.

Постановка проблеми. Концепція освіти XXI століття серед різних соціальних інститутів виокремлює сучасний інститут освіти, відзначаючи його провідну роль у реалізації темпів технологічного, економічного, політичного прогресу, що відображаються в культурі й духовності суспільства. В основу сучасної освітньої парадигми покладено такі пріоритети, як саморозвиток, самоосвіта, самопроєктування - суб'єктні складові освітнього простору. Соціальний педагог, як активний організатор виховного процесу, повинен бути здатним гнучко адаптуватися до мінливих умов професійно-педагогічної діяльності.

Аналіз останніх публікацій. Застосування засобів, методів і форм організації професійної підготовки майбутніх фахівців у системі неперервної професійної освіти досліджують О.Дубасенюк, І.Зязюн, Н.Ничкало, В.Поліщук, О.Пехота, С.Сисоєва та ін., фахівців для соціальної і соціально-педагогічної сфер (В.Васильєв, Ю.Галагузова, П.Гусак, А.Капська, І.Козубовська, Р.Куличенко, Л.Міщик). Теоретичні, організаційні, методичні аспекти соціально-педагогічної практики досліджують В.Багрій, Т.Веретено, Л.Міщик, Н.Олексюк, З.Фалинська, І.Холковська.

Невирішена раніше частина проблеми. У наукових доробках дослідників недостатньо висвітлено спрямованість змісту практичної підготовки на розвиток професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.

Мета статті. Розкриття змісту практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів, спрямованого на розвиток професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, присвячена наша стаття.

Виклад основного матеріалу. Необхідність переорієнтації процесу навчання на розвиток особистості є однією із особливостей сучасної системи освіти. Тому існує необхідність зміни напрямку реформування освіти із інформаційного підходу на компетентнісний, що дозволяє здобути знання в процесі навчальної діяльності, а не отримати їх у готовому вигляді.

Важливою умовою формування готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності є педагогічне спілкування студентів з дітьми, яке можливо при включенні студентів в активну практичну діяльність у різних типах освітніх і соціальних закладів та установ. Неодмінною ознакою професійно-педагогічної культури соціального педагога виступає вміння співвіднести наявні знання із цілями, умовами й способами практичної діяльності.

Професор В.Поліщук розглядає практичну підготовку студентів як неперервний процес, що охоплює:

- систему різноманітних видів соціально-педагогічних практик, що проводяться протягом всього періоду навчання студентів за наскрізною програмою, з поступовим ускладненням за-

вдань, змісту, форм і методів її проведення;

- практичного спрямування теоретичної підготовки, а саме: використання технології контекстного навчання, опора в процесі викладання на досвід соціально-педагогічної діяльності, яким оволоділи студенти під час практики;
- залучення студентів до пошуково-дослідницької діяльності, до вирішення конкретних соціально-педагогічних проблем і ситуацій, з якими студенти зіткнулися під час практики;
- виконання лабораторних завдань, практичних та курсових робіт, змістовно та організаційно пов'язаних з елементами практики;
- залучення студентів до волонтерської діяльності, до роботи з дітьми і молоддю в дитячих, юнацьких і молодіжних об'єднаннях; до соціально-педагогічної діяльності закладів різних відомств, що займаються реалізацією чисельних програм соціально-педагогічної підтримки різних груп населення;
- організації спільно з працівниками установ науково-практичних і методичних конференцій, присвячених обговоренню, осмисленню і розробці можливих шляхів вирішення актуальних питань соціально-педагогічної діяльності [4, с.214-216].

На думку В. Багрія, педагогічна практика, як форма навчання, є провідною у процесі систематизації, закріплення та використання соціально-педагогічних, психологічних знань у практичній діяльності, а також під час формування професійних умінь [1, с.16].

Модель неперервної практичної підготовки містить не лише традиційні та визнані у багатьох навчальних закладах елементи, такі як практика, стажування у межах спеціалізації, але й істотні зміни й доповнення до теоретичних курсів, лабораторних, практичних і курсових робіт, що поєднуються з елементами практики концептуально, змістовно й організаційно, спеціально розроблені тренінги й семінари; обмін досвідом та науково-практичні й методичні конференції; волонтерську діяльність у професійних асоціаціях і громадських об'єднаннях [6, с.17].

Російська дослідниця В.Запорожець великий потенціал педагогічної практики розглядає в педагогічних, соціальних, особистісних планах. На думку дослідника, у педагогічному плані - це виконання функції створення широкого загальнокультурного емоційно-значимого для студента фону засвоєння основної освіти й предметна орієнтація майбутнього педагога в базисних видах діяльності з урахуванням його нахилів й інтересів. У соціальному плані - це посилення стартових можливостей майбутніх соціальних педагогів на освітньому ринку, сприяння визначенню їхніх професійних планів. В особистісному плані - це додаткова можливість збагачення особистості студента цінностями, накопиченими людством, можливість реалізації особистісних професійних потреб, корекція особистісних професійно значимих якостей [3, с.44].

Педагогічна практика дає можливість майбутньому соціальному педагогу здобувати нові знання й удосконалювати свої професійні вміння самостійно.

На нашу думку, педагогічна практика - це система навчально-виховної діяльності студентів у поєднанні з їхньою навчально-пізнавальною діяльністю. Саме тому метою педагогічної практики є систематизація отриманих у ході навчання знань у цілісне й гнучке утворення в процесі практичної діяльності. Професією соціального педагога можна опанувати тільки на індивідуально-особистісному рівні, тому виникає необхідність орієнтувати професійну підготовку фахівця на формування його особистості, з огляду на при виборі бази практики особистісні якості, мотивацію, потреби й інтереси кожного студента - практиканта.

Педагог Ю.Яблоновська визначає блок умінь, що формуються в процесі соціально-педагогічної практики:

- здатність знаходити контакт із людиною, групою, що пере-

бувають у складній життєвій ситуації;

- здатність встановлювати стосунки, що відрізняються одночасно чуйністю й професіоналізмом, відносини, в яких присутні емпатія, вміння бачити першопричину негативних явищ у життєдіяльності особистості;
- здатність здійснювати соціально-педагогічну підтримку й захист;
- знання й використання ресурсів мікросоціуму;
- вміння здійснювати консультування індивіда, родини;
- здатність критично осмислювати й оцінювати свою діяльність, видозмінювати її по мірі накопичення досвіду [7, с.16].

Для повноцінної педагогічної практики необхідно враховувати, що взаємодія студента - практиканта й педагога - наставника повинна носити характер діалогу і базуватися на демократичних і гуманних принципах. Для цього необхідно залучати до керівництва практикою компетентних педагогів, котрі зможуть допомогти студенту сформувати обов'язкові для діяльності знання, вміння, ціннісні орієнтації.

Формою практичного навчання повинне бути навчання на досвіді, що здійснюється таким чином: спостереження за ситуацією або клієнтом; аналіз й узагальнення разом з педагогом – наставником результатів спостереження; участь разом з педагогом-наставником у соціально-педагогічній діяльності; самостійна діяльність студента; аналіз й самоаналіз результатів власної діяльності.

Навчання на досвіді передбачає вироблення важливих професійних умінь і навичок:

- Комунікативні вміння – здатність входити в контакт, підтримувати спілкування за допомогою поваги, лояльності й співпереживання;
- Інструментальні вміння – володіння письмовими й усними прийомами підтримки й захисту інтересів клієнта;
- Аналітичні вміння – здатність виділяти головне, ставити проблему, висувати гіпотезу, збирати інформацію, розробляти план дії, реалізовувати його й оцінювати результати, здійснювати оперативну рефлексію.

Педагогічна практика є важливою ланкою в процесі формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, що дозволяє підвищити рівень його професійної готовності та намітити шляхи корекції виявлених проблем.

Нині система організації педагогічної практики повинна бути більш гнучкою, динамічною, мобільною й адекватно реагувати на швидко мінливий попит на сучасного фахівця - соціального педагога.

Ми погоджуємося з професором Р.Вайнолою, яка педагогічну практику розглядає як процес оволодіння різноманітними видами професійної діяльності, в яких створюються умови для випробування студентом себе в різних професійних ролях. Ефективність такої діяльності, на думку автора, полягає в тому, що вона максимально ідентифікується з майбутніми професійними завданнями [2, с.32-33].

У Хмельницькому національному університеті під час навчання студенти спеціальності "Соціальна педагогіка" проходять такі види практик:

- перший курс - ознайомча, соціально-виховна (волонтерська);
- другий курс – соціально-виховна;
- третій курс - соціально-педагогічна (діагностична), культурно-дозвілєва;
- четвертий курс - психолого-педагогічна (корекційна) у закладах освіти, психолого-педагогічна (профілактична);
- п'ятий курс:
- освітньо-кваліфікаційний рівень "спеціаліст" – фахова та переддипломна;
- освітньо-кваліфікаційний рівень "магістр" – педагогічна практика у вищих навчальних закладах, науково-педагогічна практика.

Базами практик є заклади освіти та соціального виховання, зокрема, Обласний центр соціальних служб сім'ї, дітей та молоді, Міський центр соціальної допомоги молоді, Центр реабілітації алкогольно- та наркозалежної молоді "Нове життя", Родинний дім, літні табори відпочинку, дитячі клуби за місцем проживання, по-

зашкільні заклади, молодіжні та дитячі об'єднання, Кримінальна міліція, Служба у справах дітей, Обласний притулок для неповнолітніх, Міський комплекс соціальної реабілітації і побутового обслуговування пенсіонерів, Центр наркозалежної молоді "Вікторія", центр реабілітації дітей – інвалідів "Школа життя", Палац творчості для дітей та юнацтва, Центр матері та дитини (по ранній відмові від дітей), Кризовий центр соціально-педагогічної допомоги, ЗОШ I-III ст.. для дітей – сиріт і дітей, позбавлених піклування с. Вовковинці, ЗОШ I-III ст.. для дітей – сиріт і дітей, позбавлених піклування с. Головинці, загальноосвітні школи, навчально-виховні об'єднання та на комплекси, ліцей, гімназії.

Різний вид практики має на меті і виконання різних завдань. Наприклад, ознайомча практика, що триває протягом першого семестру на першому курсі, передбачає: поглиблення теоретичних знань студентів; ознайомлення студентів із сутністю й умовами роботи соціальних служб, організацій чи їх складових частин; формування початкових навичок та умінь студентів під час ознайомлення з конкретними видами соціальної роботи; розвиток особистісних професійних здібностей соціального педагога, виховання почуття поваги до обраної професії, персональної відповідальності, розвиток власної внутрішньої культури; початкове накопичення професійного досвіду; ознайомлення з науковими, прикладними та практичними аспектами діяльності соціального педагога; ознайомлення з головними напрямками діяльності соціального педагога; ознайомлення з принципами і методами роботи соціального педагога в усіх можливих сферах їх використання (галузях їх застосування).

Більш складним видом практики є культурно-дозвілєва, котра має на меті: виявлення специфіки виховної діяльності в період канікул, відпочинку; закріплення і застосування знань з соціальної педагогіки, теорії та практики соціальної роботи; вивчення специфіки планування виховної роботи у тимчасовому колективі; формування і розвиток у майбутніх соціальних педагогів навичок педагогічного спілкування з дітьми та молоддю; формування професійних якостей соціального педагога (виявлення, прийняття і повага індивідуальних особливостей дитини, співпереживання її емоційним проявам, вміння бачити в ній співучасника педагогічного процесу, довіра, почуття відповідальності за доручену справу, організованість та дисциплінованість, вірність принципам і цінностям соціальної роботи); відпрацювання методів виховної роботи; вивчення сучасних технологій виховної роботи; здійснення самостійної практичної діяльності; формування творчого мислення; участь у науково-дослідній роботі з психолого-педагогічних проблем.

Важливим етапом у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів є переддипломна практика, метою якої є вдосконалення комплексу професійних умінь щодо напрямку спеціалізації в процесі самостійної роботи на посаді соціального педагога та під час виконання власної дослідницької роботи. До завдань переддипломної практики належать: допомога студентам в освоєнні функціональних обов'язків соціального педагога стосовно напрямку спеціалізації і створення умов для набуття ними професійного досвіду, для самостійного проектування і здійснення процесу соціально-педагогічної діяльності стосовно вирішення проблем конкретної особи чи групи, для формування мотивації до поглибленого вивчення теоретичних і методичних основ соціальної педагогіки; для розвитку стійкого інтересу до дослідно-експериментальної та науково-дослідницької роботи в рамках своєї професійної діяльності; для розвитку творчого підходу до самостійної професійної діяльності; для вдосконалення всього комплексу професійних умінь і особистісних якостей, які необхідні спеціалісту, для закріплення норм і правил професійного етичного кодексу соціального педагога; для аналізу та узагальнення досвіду роботи соціальних педагогів та власного досвіду роботи в період практики, для проведення експерименту та дослідницької роботи з метою збору матеріалів для дипломних робіт.

Після закінчення терміну практики студенти звітують про виконання програми та індивідуального завдання. Письмовий звіт разом з іншими документами подається на рецензування керівнику практики від навчального закладу. Оцінка за практику

вноситься в заліково-екзаменаційну відомість і в залікову книжку студента за підписами членів комісії. Студент, який отримав за практику незадовільну оцінку, не може бути допущений до державних іспитів. Студенту, який не виконав програму практики без поважних причин, може бути надано право проходження практики повторно при виконанні умов, визначених навчальним закладом. Студент, який востаннє отримав негативну оцінку за практику, відраховується з університету. Підсумки практики обговорюються на засіданнях кафедри.

Саме тому практика і волонтерська робота дозволяють майбутнім соціальним педагогам виявити позитивні сторони та не-

доліки своєї професійної підготовки, глибше усвідомити ступінь складності обов'язків, що пов'язані з майбутньою професійною діяльністю, роль та значення особистісних та професійно-важливих якостей.

Висновки. Отже, важливою умовою, що забезпечує ефективне використання часу, котрий відводиться на практику, є підготовка студентів до цього виду діяльності протягом всього періоду навчання. Адже саме практична підготовка ефективно впливає на розвиток професійно-педагогічної культури як змістовної характеристики особистості майбутнього соціального педагога.

Література

- Багрій В.Н. Формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Вікторія Неофідівна Багрій. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2010. – 21 с.
- Вайнола Р.Х. Технології соціально-педагогічної роботи. Курс лекцій для студентів спеціальності: 010105 „Соціальна педагогіка” / Ренате Хейкіівна Вайнола – К.: КМПУ імені М.Б.Грінченка, 2008. – 152 с.
- Запорожец В.Н. Формирование готовности студентов педвузов к социально-педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях: автореф. дис. на соискание наук. степени канд. пед. наук: 13.00.08. «теория и методика профессионального образования» / Валентина Николаевна Запорожец. – Челябинский государственный педагогический университет. – Челябинск, 2001. – 21 с.
- Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: Монографія / За ред. Н.Г. Ничкало / Віра Аркадіївна Поліщук. – Тернопіль: ТНПУ, 2006. – 424 с.
- Соціальна робота в Україні: Навч. посіб. / І.Д.Зверева, О.В.Безпалько, С.Я.Харченко та ін.; За заг. ред.: І.Д.Зверевої, Г.М.Лактіонової. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.
- Фалинська З.З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Зоряна Зенонівна Фалинська. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 21с.
- Яблоновская Ю.О. социальная адаптация детей – сирот в условиях учреждений начального профессионального образования: автореф. дис. на соискание наук. степени канд. пед. наук: 13.00.01. «общая педагогика, история педагогики и образования» / Яблоновская Юлия Олеговна - Челябинский государственный педагогический университет. – Челябинск, 1997. – 25 с.

Важным условием формирования готовности студентов к социально-педагогической деятельности есть педагогическое общение студентов с детьми, которое возможно при включении студентов в активную практическую деятельность в разных типах образовательных и социальных учреждений. Непременным признаком профессионально-педагогической культуры социального педагога выступает умение соотносить имеющиеся знания с целями, условиями и способами практической деятельности. Именно поэтому практика и волонтерская работа позволяют будущим социальным педагогам проявить положительные стороны и недостатки своей профессиональной подготовки, глубже осознать степень сложности обязанностей, которые связаны с будущей профессиональной деятельностью, роль и значение личностных и профессионально-важных качеств. Особенности направленности содержания практической подготовки на развитие профессионально-педагогической культуры будущего социального педагога раскрывает наша статья.

Ключевые слова: готовность к социально-педагогической деятельности, практическая деятельность, профессионально-педагогическая культура, будущий социальный педагог.

The important condition in student's readiness formation of the social-pedagogues activity is the pedagogical communication between students and children, which may be possible when students are involved in the active practical activity in different types of pedagogical and social institutions. The main feature of professional pedagogical culture is ability to cooperate available knowledge, which aims, conditions and ways of practical activity. That's why practical and volunteer work enables future social pedagogues to show both positive features and weaknesses of their professional level and perceive the complexity of their duties connected with their future professional activity as well as the importance of their personal and professional qualities. Our article shows the special features of the essence direction of practical preparation to the development of the given personality characteristics of future social pedagogues.

Key words. Professional pedagogical culture, social-pedagogues activity, of practical preparation, of future social pedagogues.

УДК 371.1

СПІЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ БАТЬКІВ І ДІТЕЙ – ОСНОВА ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ТРАДИЦІЙНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ РОДИНИ

Демиденко Тетяна Миколаївна
м.Черкаси

У статті аналізуються складові виховного (педагогічного) потенціалу української родини, спільна діяльність батьків і дітей розглядається як його основа.

Ключові слова: сім'я, виховний (педагогічний) потенціал сім'ї, спільна діяльність батьків і дітей.

В умовах розвитку української держави зростає потреба

у зміцненні сім'ї як першооснови духовного, економічного і соціального розвитку суспільства. У Концепції державної сімейної політики (1999 р.), національній програмі «Українська родина» (2001 р.) вказується на необхідність підвищення авторитету, статусу і статусу сім'ї, відродженні і утвердженні виховного потенціалу традиційної української родини, піднесенні її ролі у вихованні дітей. У зв'язку з цим набувають важливого значення дослідження

проблем родинного виховання, виховного потенціалу української родини.

Дослідженням суті виховного (педагогічного) потенціалу родини, його складових та факторів, що впливають на нього, присвячені роботи Т. Ф. Алексєєнко, І. В. Гребеннікова, А. І. Конончук, В. Г. Постового, М. Г. Стельмаховича та ін. Проте зміст поняття залишається не повністю узгодженим у педагогічній літературі. До складу його основних компонентів науковці включають різні параметри. Так, окремі дослідники розглядають виховний потенціал як сукупність зовнішніх і внутрішніх факторів, що впливають на виховні можливості родини.

На нашу думку, виховний потенціал є внутрішнім ресурсом сім'ї як педагогічної системи. Необхідно чітко розмежувати його складові і фактори, що можуть підсилювати або послаблювати виховні можливості родини як цілісної педагогічної системи.

Потенціал (від лат. *potentia* – сила) – наявні засоби, які можуть бути мобілізовані, використані для досягнення мети, вирішення певного завдання. Потенціал як поняття визначає внутрішні, приховані можливості подальшого зростання, саморозвитку, що притаманні певному явищу, процесу як цілісній системі. У педагогічній літературі виховний (педагогічний) потенціал сім'ї розглядається як комплекс умов життєдіяльності родини, які визначають її виховні можливості.

Як внутрішній ресурс, резерв педагогічної системи родини, виховний потенціал включає такі компоненти:

- 1) виховна діяльність батьків;
- 2) виховне середовище родини, яке створюється способом її життєдіяльності;
- 3) різні види діяльності родини, переважно побутова праця, до якої залучаються діти.

Частка кожного із виділених компонентів у виховному потенціалі змінюється. Ці зміни можна відстежувати на трьох рівнях:

- 1) історичному, який пов'язаний із соціально-економічними і культурними змінами у суспільстві та їх впливом на структуру, функції родини, особливості стосунків між родичами, через них – на процес родинного виховання;
- 2) національному, що відображає трансляцію родинних традицій, звичаїв (у тому числі й виховних) через призму національних і релігійних цінностей і надає національно-самобутнього характеру виховному процесу в сім'ї;
- 3) індивідуальному, що враховує вікові особливості дітей і накопичений батьками досвід виховання, відбиває своєрідність, неповторність виховного процесу в конкретній родині на різних етапах її розвитку.

На ранніх етапах існування людства у зв'язку з низьким рівнем розвитку виробничих сил, діти з раннього віку залучалися у виробничу працю дорослих і досить рано ставали самостійними виробниками. Цей період розвитку суспільства характеризувався єдністю трудової діяльності і виховання. Як зазначає Д. Б. Ельконін, залучення дітей у посильні для них форми праці виступало основним засобом виховання, передачі трудового і життєвого досвіду. На цьому етапі переважають суспільні форми виховання.

З утворенням моногамної патріархальної родини піклування про дітей та їх підготовку до життя покладається на батьків.

Трудове виховання органічно вписувалось у процес життєдіяльності патріархальної родини, в якій посильною працею були зайняті всі. Родинне виховання залишалось у своїй основі трудовим. У системі сімейного трудового виховання домінували невербальні методи виховання: приклад батьків і старших, активність самої дитини, спільна трудова діяльність батьків і дітей. Перший досвід трудової діяльності дитина одержувала в сім'ї.

Мала дитина прилучалася до праці поступово, вчилася навичкам самообслуговування, виконувала певні трудові доручення. Трудова діяльність дитини розпочиналась з раннього віку – «відтоді, відколи вміє сама орудувати ложкою – набирати їжі й нести до рота» (М. Г. Стельмахович).

Безумовно, специфічний уклад життя сільської родини накладав відбиток на характер роботи – це була, в основному, побутова, сільськогосподарська і реміснична праця, тісно пов'язана з релігійними традиціями і святами.

Для патріархальної родини характерний чіткий розподіл

праці на суто чоловічу і жіночу. Розділення трудових обов'язків між усіма членами родини, викликане економічною необхідністю, сприяло досягненню високої ефективності і продуктивності праці. У процесі дорослішання дитини її праця також поділялась за статевим принципом: дівчаток навчали прясти, шити, вишивати, хлопчики допомагали батьку орати, боронувати, вчилися косити, доглядати за тваринами. Трудове виховання дітей старшого віку виходило за межі родини. В українських селах склалися «громадські» форми організації життя молоді: пастушення, дівчачі і хлопчачі гурти, дівочькі і парубочькі громади, вечорниці, досвітки, свята.

Отже в українській етнопедагогіці склалася своя система трудового виховання підростаючого покоління, яка враховувала самобутність українців і ґрунтувалася на трудовій діяльності вихованців.

У виховному потенціалі патріархальної родини, традиційної для аграрного суспільства, головною складовою була спільна діяльність батьків і дітей. Це зумовлювалось об'єктивними причинами – необхідністю раннього включення дитини у трудову діяльність родини.

Досліджуючи виховний потенціал традиційної української родини (у широкому розумінні), М. Г. Стельмахович [4] підкреслював, що при вирішальній ролі батьків як першовихователів своїх дітей, чималий виховний вплив на молоді мають дідуся, бабусі, брати, сестри, усі інші родичі і свояки. Педагогічний потенціал родинного кола становить виховну цінність традиційної української родини, консолідує її, забезпечує єдність, наступність і спадкоємність поколінь. Такий підхід розширює змістове наповнення терміну, дає можливість вести мову про «виховний родинно-сімейний потенціал».

У виховному потенціалі робітничих сімей, поширених в індустріальному суспільстві, на перший план виступає виховна діяльність батьків і виховне середовище родини. Характерною особливістю таких сімей є зайнятість батьків (як батька, так і матері) у суспільному виробництві, зменшення часу на спілкування з дітьми та спільні справи, зміни у змісті спільної діяльності батьків і дітей (найчастіше, це спільний відпочинок, дозвілля діяльність, а не трудова). Відсутність спільних інтересів, спільної діяльності дорослих і дітей, зменшення участі або відсторонення дитини у будь-якому віці від загальносімейних справ знижує вплив батьків на поведінку дитини, сприяє відчуженню поколінь.

Зазначені тенденції загострюються у сучасних сім'ях. Сучасним батькам доводиться більше зусиль витрачати на виховну діяльність. Головними методами виховання в таких сім'ях стають вербальні методи (переконання, бесіди, умовляння, розкриття наслідків дій тощо). При цьому зменшується активність вихованця як суб'єкта процесу самовиховання, менш активно він накопичує досвід організації і виконання різних видів діяльності, у нього формується «позиція споживача, а не діяча» [2].

Вилучення праці і інших видів спільної діяльності батьків з дітьми із системи засобів родинного виховання має негативні наслідки. Про них свого часу писав В. О. Сухомлинський: споживацький характер способу життя дітей, дитяча бездіяльність породжує «тонкі, ніжні корінчики, що несуть поживні соки лінощам, неробству, дармоїдству, безсердечності, байдужості до того, що для мене працюють інші люди...» Аналогічні думки знаходимо у «Повчаннях Володимира Мономаха»: «Лінощі ж усьому лихому мати» або ж словах К. Д. Ушинського про гидку звичку, коли «... людина залишається без роботи в руках, без думки в голові, тому що в ці самі хвилини псується голова, серце і моральність». Аналогічні негативні тенденції у трудовому вихованні дітей підкреслюють сучасні дослідники Т. Ф. Алексєєнко, Т. В. Кравченко, В. Г. Постовий, І. М. Трубавіна та ін.

На нашу думку, сьогодні можна чітко розмежувати виховні можливості міської і сільської родин щодо організації трудового виховання. Сільська родина в більшій мірі зберегла традиції української родинно-побутової культури, в такій сім'ї створюються можливості для тісного зв'язку дітей і дорослих, діти з раннього віку залучаються до спільної праці з батьками.

Так, за результатами досліджень В. Г. Постового, Т. В. Кравченко, І. М. Трубавіної спільна трудова діяльність батьків і дітей

характерна для 95,6% сільських і тільки для 11% міських родин. Відзначаються різновиди такої роботи: допомога дітей по господарству, на городі, догляд за свійськими тваринами, торгівля продуктами власного виробництва, участь у малому бізнесі, заняття народними ремеслами. Отже, сім'я дає можливість дітям спробувати свої сили в різних видах діяльності, визначити власні інтереси, накопичити певний досвід.

Значно важче організувати трудове виховання у міській, особливо нуклеарній сім'ї. У більшості сучасних міських родин діти не можуть сформувати уявлення про чоловічу роботу (якщо батько не виконує домашніх побутових робіт, не знайомить дітей зі своєю професійною діяльністю), проте мають чіткі уявлення про жіночу побутову працю.

Пріоритетною сферою тут стає розумове виховання. Це зумовлюється декількома причинами: поширенням наукових даних про ефективність раннього інтелектуального розвитку дитини; урізноманітненням предметного середовища, яке оточує дитину (телевізор, мобільний телефон, комп'ютер, інша побутова техніка); зростанням рівня освіченості, культури батьків; вимогами, що висувають навчальні заклади до підготовки дитини до школи. У таких умовах трудове виховання залишається поза увагою міських сімей.

Проте, сучасна міська родина володіє достатнім потенціалом для організації побутової, художньо-трудової та інших видів діяльності дитини будь-якого віку спільно з батьками, бабусями, дідусями: виготовлення саморобок з паперу, природних матеріалів (які зібрані з батьками під час прогулянок, подорожей до лісу), ліплення, малювання, різьблення, плетіння та інших видів рукоділля.

Включаючи дитину у трудову діяльність, необхідно враховувати запропоновані Т. А. Куліковою [3] етапи:

- 1) на першому етапі батьки взаємодіють з дитиною, демонструють певні дії і пояснюють дитині, з якою метою і як необхідно їх виконувати. На цьому етапі необхідно стимулювати і підкріплювати активність дитини;
- 2) коли дитина оволодіває певними діями, то організовується спільно-окрема діяльність батьків і дитини. Важливо при цьому не виконувати за дитину ті дії, які вона може зробити сама;
- 3) поступово частка участі дорослого у діяльності зменшу-

ється, дитина стає суб'єктом власної діяльності.

Організовуючи діяльність дитини, батьки можуть керуватися однією із педагогічних заповідей Ш. О. Амонашвілі: «Головний метод гуманістичного виховання – нести дитині радість спілкування з нами: радість спільного пізнання, спільної праці, гри, відпочинку» [1].

В організації спільної діяльності батьків і дітей використовуються виділені Т. А. Строковою види підтримки і допомоги дитині:

- а) заміщення – дорослий виконує роботу за дитину, підмінюючи її у діяльності (виконує трудові операції, розв'язує задачу, підказує рішення);
- б) копіювання, наслідування (роби як я) – дорослий демонструє правильне виконання роботи, дитина повторює за ним;
- в) запобігання, попередження, застереження – запобігання помилковим рішенням дітей у конфліктних ситуаціях з однолітками і дорослими, підстрахування;
- г) співробітництво – спільне планування діяльності, співтворчість дорослого і дитини в реалізації задуманого;
- д) ініціювання («допоможи мені це зробити самому» – принцип М. Монтессорі) – створення умов для вільного індивідуального вибору дитиною способів рішення проблеми.

Безумовно, найефективнішими серед них є два останні види допомоги. Унікальність праці як виховного засобу розкривається через її соціальну характеристику. Через працю дитина пізнає оточуючий світ і себе, оцінює власну діяльність, створює себе як особистість. Батьківське прагнення до взаємодії, зацікавленість і участь батьків у заняттях дитини та включення її у спільні справи створюють умови збереження і трансляції трудових родинних традицій.

Таким чином, домінування типу патріархальної родини в Україні близько двох століть, визначають специфіку виховного потенціалу традиційної української родини. У його основі – спільна праця дорослих і дітей. Така праця згуртовує родину, забезпечує єдність інтересів усіх родичів, збереження та розвиток родинних трудових традицій, підвищує ефективність родинного виховного процесу. У спільній праці, що побудована на взаємодопомозі і взаємоповазі створюються гуманні стосунки між дорослими і дітьми, формується взаємна відповідальність, турботливе ставлення до людей, розвивається потреба працювати для інших.

Література

1. Амонашвили Ш. А. Здравствуй, дети!: Пособие для учителя. / Шалва Александрович Амонашвили. – М.: Просвещение, 1983. – 208с.
2. Кононко Е. Л. Трудовое воспитание детей в семье / Елена Леонтьевна Кононко. – К.: Рад. шк., 1988. – 127 с.
3. Куликова Т. Семейная педагогика и домашнее воспитание. / Татьяна Абрамовна Куликова. – М.: Академия, 2000. – 232 с.
4. Стельмахович М. Г. Виховний потенціал української родини / Мирослав Гнатович Стельмахович // Учитель. – 1998. – №6. – С.52-55

В статье анализируются компоненты воспитательного (педагогического) потенциала украинской семьи, совместная деятельность родителей и детей рассматривается как его основа.

Ключевые слова: семья, воспитательный (педагогический) потенциал семьи, совместная деятельность родителей и детей.

The components of the Ukrainian family educational (pedagogical) potential have been analyzed in the article; joint activity of parents and children has been considered as its basis.

Key words: family, educational (pedagogical) potential of the family, joint activity of parents and children.

УДК 796.071.4:378

ДІАГНОСТИКА ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ

Дроздов Дмитро В'ячеславович

м.Луганськ

У статті оприлюднені кількісні показники, отримані в результаті анкетування, що проводилося в межах констатуючого експерименту дисертаційного дослідження з проблеми формування професійних якостей майбутніх тренерів, доведена необхідність формування психологічних якостей майбутніх тренерів у процесі фахової підготовки у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: професійні якості майбутніх тренерів, психо-

логічні якості, психологічна компетентність.

Постановка проблеми. Внесок сучасних педагогів у досягнення суспільного прогресу є настільки суттєвим, що психологічні особливості педагогічної діяльності розглядаються дослідниками як особливий відносно самостійний клас проблем. Тренерська робота відрізняється специфікою, що характеризується постійними

психічними навантаженнями і наявністю стресогенних умов праці. Проте, формуванню психологічних якостей у процесі фахової підготовки майбутніх тренерів у ВНЗ, на жаль, не приділяється достатньо уваги, що призводить до руйнування чи деформації психічного стану молодих тренерів, їх неспроможності контролювати власні емоції та психологічну атмосферу в колективі спортсменів.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження проведено згідно з комплексною темою кафедри спортивних дисциплін Інституту фізичного виховання і спорту Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: "Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту" (0110U000395).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Людська особистість, її духовне життя є результатом активної взаємодії індивіда і соціального оточення. У дослідженнях радянських психологів Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, С. Костюка, Б. Теплова та інших розкривається основний методологічний принцип психологічної діяльності людини – єдності свідомості та діяльності. Згідно з цим принципом психічні явища виявляються і формуються в процесі діяльності.

Дослідники психології спорту Є.Ільїн [5], В.Кліменко [6], А.Деркач, А.Ісаєв [2] у своїх роботах здебільшого звертаються до проблеми формування психологічних якостей спортсменів. Дослідження В.Шарикова [9], Е.Зеєра [4], В.Марієдова, С.Моторної [7] дозволяють розглянути психологічні якості тренера як безпосередньо професійні. Ґрунтовних праць, присвячених проблемі формування психологічних якостей майбутніх тренерів, не існує, тому порушена нами тема є актуальною і заслуговує на увагу з боку науковців.

Формування мети дослідження. Виокремлено нами в процесі написання дисертаційного дослідження структура професійно важливих якостей тренера (на основі діяльнісного підходу і синергетичного звернення до особистості майбутнього тренера) наразі вимагає експериментальної перевірки запропонованих теоретичних положень нашої розвідки. Мета дослідження може бути досягнута за умов вирішення наступних завдань:

- оприлюднити кількісні показники, отримані в результаті анкетування, що проводилося в межах констатуючого експерименту дисертаційного дослідження;
- інтерпретувати отримані дані в оцінках груп опитуваних щодо необхідності формування психологічних якостей як важливої складової професіограми спортивного тренера;
- довести чи спростувати ефективність уведеної структури професійно важливих якостей майбутніх тренерів.

Результати досліджень. У своїх попередніх розвідках [2] ми довели, що важливою складовою психологічної діяльності спортивного тренера є його якості. Їх розвиток та інтеграція в процесі професійного становлення призводить до формування системи професійно важливих якостей. На думку Е.Зеєра, "це складний та динамічний процес утворення функціональних і операційних дій на основі психологічних особливостей індивіда. У процесі засвоєння й виконання діяльності психологічні якості поступово професіоналізуються, утворюючи самостійну підструктуру" [4, с. 222].

В.Шадріков під професійно важливими якостями розуміє саме психологічні якості особистості, що визначають продуктивність (результативність, якість тощо) психічної діяльності [9, с. 68].

Як зазначають провідні вітчизняні психологи спорту [5], [6], [2], психічні якості особистості слід виокремлювати на основі їх безпосереднього зв'язку з основними психічними процесами (пам'яті, уваги, мислення тощо), психічними властивостями індивіда та психічними станом, що суттєво впливають на успішність навчання й характер діяльності.

Виокремлюючи певні психологічні якості особистості тренера також варто наголосити, що їх формування найчастіше відбувається в умовах співпраці з командою спортсменів, адже "спортивна діяльність має колективний характер, відбувається в умовах й у присутності інших людей, які також безпосередньо або опосередковано беруть участь у змаганнях" [8, с.124]. Тож тренер, плекаючи в собі найкращі психологічні якості керівника спортивного колективу, повинен особисто практично й теоретично бути ознайомленим з психологічними особливостями колективу спортсменів як форми малої соціальної групи, в середині якої поступово формуються певні міжособистісні відносини.

Досвідчений тренер й відомий науковець А. Якімов у авторському посібнику з основ тренерської майстерності пише про той факт, що "учні завжди хочуть бачити у своєму тренері людину вольову, морально стійку, енергійну, на допомогу якої завжди можна розраховувати. Слабохарактерний, надто емоційний тренер не в змозі запевнити спортсмена в тому, що він здатен здобути перемогу над собою й успіх" [10, с.8]. Варто сказати, що більшість учених вважають психологічну компетентність однією з базових складових майстерності тренера. Сучасні дослідження з психології спорту доводять, що передумовою розвитку цієї компетентності є ступінь сформованості у тренерів необхідних психологічних якостей. Розуміння цієї позиції показали групи опитуваних: 78 % студентів, 75 % молодих й 76 % досвідчених тренерів висловились за те, що психологічні якості повинні бути сформовані у фахівців на високому рівні (див. рис. 1).

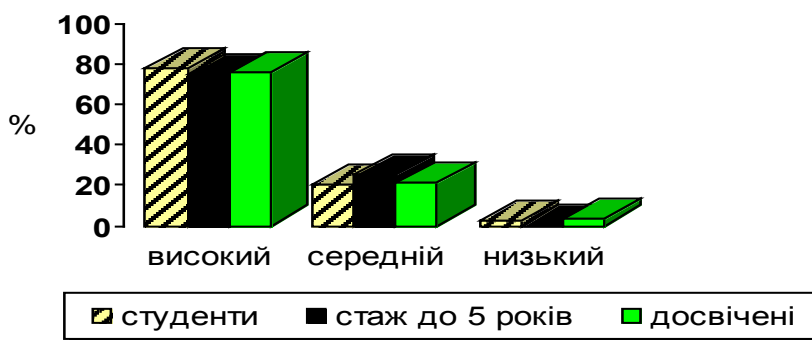


Рис.1. Показники рівня сформованості психологічних якостей.

Незначна кількість респондентів вважає, що достатнім для формування цієї групи професійних якостей є середній (20 % студентів, 25 % молодих й 21 % досвідчених тренерів) та низький (2 % й 3 % відповідно до першої й третьої вибіркової сукупностей) рівні. Серед причин, що дозволили категорії опитуваних віднести формування психологічних якостей до середнього й низького рівня, можна назвати наступні:

- ці особистості репрезентують високий рівень сформованості психологічних якостей на даному етапі своєї життєдіяльності, що характеризується відповідним рівнем стійкості їх

психіки щодо впливів стресових обставин, адаптивністю особистостей, її достатньою стресозахищеністю, впевненістю спеціаліста у своїх силах і можливостях, у цілому відповідним рівнем надійності психіки;

- більшість опитаних вважають, що готовність і здібність успішно працювати в стресових умовах – важке й не завжди реальне у виконанні для них завдання, тому, ймовірно, вони у своїй роботі задовольняються мінімальними відомими для них методами психологічного захисту й контролю.

Звичайно, виокремлені нами причини не є вичерпними, ми

лише намагалися таким чином описати основні, що характеризують діалектичні погляди щодо рівня сформованості у тренерів психологічних якостей.

Відмітимо, що переважна більшість науковців (як педагогічного, так і спеціального профілю) мають думку, що професія тренера є однією з особливо стресових. У даному випадку погоджуємося з думкою дослідниці О. Вохацьких, яка вважає, що "стійкість до психологічного стресу, ймовірно, визначаючи характер реакції тренера на дію стрес-факторів, особливості його поведінки в екстремальних умовах спортивних змагань, може суттєво вплинути й на оточуючих людей і на спортсменів, зокрема" [1, с.17].

Висновки. Таким чином, психологічні якості тренера у структурі професійно важливих набувають подвійного смислу: їх особливості належать індивіду й у той же час оточуючим. Як правило, вони детермінують індивіда, проте є ідеально представленими не в його свідомості, а у свідомості інших людей, здійснюючи реальні

зміни у їх психіці. Саме тому високий рівень сформованості психологічних якостей тренера не лише забезпечує цілеспрямованість професійної діяльності, регуляцію та діагностику психічних станів тренерів, а, що важливіше, допомагає встановити позитивний психологічний клімат у роботі зі спортсменами.

Аналіз кількісних даних рівня сформованості психологічних якостей показав, що виокремлена нами група професійно важливих якостей тренера є продуктивною для всіх груп опитуваних, адже за необхідності їх формування саме на високому рівні висловились більшість респондентів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з діагностикою формування виокремлених у процесі дисертаційного дослідження блоків професійних якостей майбутніх тренерів (педагогічних, комунікаційних, прагматичних, інноваційних тощо), а також уведенням педагогічних умов їх формування в процесі фахової підготовки у вищому навчальному закладі.

Література

1. Вохацьких О.В. Влияние стрессоустойчивости и волевого контроля тренера на личностные качества спортсмена / О.В.Вохацьких // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 11. – С.17-19
2. Деркач А.А. Педагогическое мастерство тренера / А. А. Деркач, А. А. Исаев. – М.: Физкультура и спорт, 1981. – 375 с.
3. Дроздов Д. В. Виявлення психологічних якостей тренерів з фізичного виховання і спорту в сучасних умовах спортивних змагань і тренувань / Дмитрий Вячеславович Дроздов // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2009. – № 6 (169). – С.80-83
4. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования / Эвальд Фридрихович Зеер. – Екатеринбург: Академия, 2000. – 256 с.
5. Ильин Е.П. Психология физического воспитания: Учебное пособие / Евгений Петрович Ильин. – М.: Просвещение, 1987. – 280 с.
6. Кліменко В.В. Психология спорта: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. Зал. / Віктор Васильович Кліменко. – К.: МАУП, 2007. – 432 с.
7. Маригодов В.К. Педагогика и психология: аспекты активизации творчества и готовности к профессиональной деятельности: Учеб. пособ. / В. К. Маригодов, С. Е. Моторная. – К.: ИД "Профессионал", 2005. – 192 с.
8. Психология: Учеб. для ин-тов физ. культ. / Под ред. В. М. Мельникова. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 367 с.
9. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / Владимир Дмитриевич Шадриков. – М.: Логос, 1998. – 320 с.
10. Якимов А.М. Основы тренерского мастерства: Учеб. пособ. для высш. учеб. заведений физ. культуры / Анатолий Михайлович Якимов. – М.: Тера-Спорт, 2003. – 176 с.

В статье представлены количественные показатели, полученные в результате анкетирования, которое проводилось в рамках констатирующего эксперимента диссертационного исследования по проблеме формирования профессиональных качеств будущих тренеров, доказана необходимость формирования психологических качеств будущих тренеров в процессе специальной подготовки в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: профессиональные качества будущих тренеров, психологические качества, психологическая компетентность.

The author of the article has presented quantitative indexes, got as a result of a questionnaire, which was conducted within the framework of establishing experiment of the dissertation research. The necessity of forming of psychological qualities of future trainers has been well-proven in the process of the special training in the higher educational institution.

Key words: professional qualities of future trainers, psychological qualities, psychological competence.

УДК 371.26

НАУКОВО-ПОШУКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ

Завгородня Тетяна Костянтинівна
м.Івано-Франківськ

Розглянуто проблему професійно-особистісного розвитку студентів в сучасних умовах побудови суспільства

Ключові слова: методи, форми науково-пошукової діяльності.

Ознакою сучасної вищої освіти стала масова поява на ринку нового виду товару – інтелектуальної власності. Згідно з прогнозованими оцінками фахівців цей вид власності вже в XXI столітті стане основним товаром – у наслідок переходу від індустріального до інформаційного суспільства. Сказане вимагає підвищення якості освіти, професійно-практичної підготовки студентів, їх готовності бути конкурентоспроможними на ринку праці. А для цього необхідно «якомога наблизити всю справу освіти й виховання до природних здібностей кожної окремої дитини з тим, щоб дати їй можливість пізнання, допомогти в освіті саморозвинути-

ся, щоб у дорослому житті вона могла себе найбільшою мірою реалізувати» [5, с.44].

Враховуючи сьогоденну соціально-культурну та економічну ситуацію в Україні надзвичайно важливою і актуальною проблемою є забезпечення професійно-особистісного розвитку фахівців. А для цього, за переконанням Василя Кремени, «в навчальному процесі потрібно не тільки реалізувати функцію творчого засвоєння базових знань учнем чи студентом – навчити дитину навчатися, самостійно здобувати інформацію, оволодівати знаннями, виробити навички цього, зацікавленість у цьому й навчити використовувати знання, отримані всіма шляхами, у своїй практичній діяльності - і в професійній, і в громадській, і в побуті» [5 с.42].

Для реалізації поставлених проблем, розв'язання яких об-

умовлено і положеннями Болонського процесу, є необхідність підвищення ефективності підготовки юнаків і дівчат до науково-пошукової роботи. Обумовлено це необхідністю створення умов для підготовки демократичної людини, здатної жити й функціонувати в глобальному середовищі; вироблення у школярів і майбутніх фахівців умінь та навичок спілкування зі світом, з громадянами інших країн; підготовки технологічної людини, здатної освоїти новачію; формування особистості, яка розуміє безальтернативність ринку, психологічно підготовлена до вступу в ринкові відносини. І починати необхідно з середньої ланки освіти та початкової професійної. Тоді, як засвідчують дані проведеного дослідження (приймали участь 423 респондента перших курсів педагогічних і технічних ВНЗ), студенти легше адаптуються до нових умов навчання, де вирішальне місце займає їх самостійна робота та постійне виконання індивідуальних завдань. Тому у загальноосвітніх і професійних школах доцільно не тільки залучати учнів до участі в науковій роботі через «Малу академію наук», а й через виконання різноманітних практичних індивідуальних, парних і обов'язково групових завдань, з використанням елементів наукового пошуку на кожній дисципліні, введення курсу «Основи наукових досліджень» (може спочатку за бажанням). Отже тільки цілеспрямована робота учителів, викладачів ВНЗ у навчальній, позанавчальній та позааудиторній роботі допоможе виробити основи наукових досліджень у переважної більшості майбутніх фахівців, що дозволить їм «завоювати» ринок освіти постійно працюючи над зростання професійної майстерності, компетентності, професіоналізму, а також свого іміджу.

Важливою складовою фахової компетентності студентів є наявність в них високого рівня дослідницьких здібностей. У науковій літературі використовуються різні терміни, які характеризують самостійну, або під керівництвом викладача, творчу діяльність студентів по вдосконаленню цих здібностей: «науково-дослідна робота», «науково-дослідницька діяльність», «самостійно-дослідницька діяльність». Є різні тлумачення цих категорій (Микотюк О.М., Князян М.О. та ін.) [3], але з усіх їх стає зрозумілим, що тільки тоді, коли формування науково-пошукової діяльності студентів носить цілеспрямований систематичний характер у навчально-виховному процесі та позааудиторній роботі через систему самостійно-дослідницьких завдань (іноді їх називають індивідуальні завдання творчого характеру) можна ефективно включити студентів у дослідну роботу з розв'язанням актуальної наукової проблеми.

Сприятливі умови для розвитку в студентів навичок науково-пошукової роботи є при викладанні всіх, без винятку, педагогічних дисциплін («Вступ до педагогічної професії», «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи наукових досліджень», «Педагогіка вищої школи», «Методологія та методика психолого-педагогічного дослідження»). Свідченням цього є заплановані в навчальних програмах обов'язкові для виконання види самостійної роботи та індивідуальних завдань. Але їх результативність часто залежить від методів, форм і засобів навчання. Так, наприклад, активізують учіння студентів різні методи, особливо моделювання, що застосовують під час проведення аудиторних занять, при розв'язанні нестандартних завдань (задач), проведення різної складності досліджень.

Як засвідчує досвід роботи, проведене спостереження, ще більший ефект розвитку в майбутніх фахівців умінь і навичок науково-дослідної роботи, ми спостерігаємо, якщо до попередніх додати систему самостійно-дослідницьких завдань, які впроваджуються при вивченні кожної педагогічної дисципліни. Прикладом таких завдань можуть служити самостійно-пошукові завдання з курсу «Історія педагогіки». Наприклад, в темі «Розвиток педагогічної думки в Росії у XVIII – XIX століттях» студентам пропонувалося написати компаративно-аналітичне есе прогностичного характеру «Ломоносов і М. Пирогов про доцільність наукової роботи студентів: погляд у майбутнє»; «Значущість ідей В.Вахтерова в оптимізації дослідницької діяльності студентів на сучасному етапі», утворити концептуально-компаративний конструкт за темою «Дослідницький метод у навчанні крізь призму ідей П. Блонського, С. Шацького, К. Ягодовського».

Велике значення у виробленні в студентів навичок

науково-дослідницької роботи є опис досвіду їх роботи в контексті науково-теоретичних засад конкретного процесу. Наприклад, як зазначає М.О. Князян, підготовка експерт-повідомлення «Науково-теоретичні засади особистісно-орієнтованого виховання і його реалізація в практиці роботи навчального закладу», розробка концептуально-компаративного конструкту за темою «Мета виховання сучасної школи і шляхи її реалізації», укладання «Банку варіантів виховних заходів» (за визначеною темою і метою).

Великі можливості по формуванню креативності студентів – майбутніх педагогів відкриває використання в учбово-виховному процесі ВНЗ нових технологій. За переконанням відомої української дослідниці проблем освітніх технологій В. П. Беспалько, технологія – це мистецтво. Якщо мистецтво засноване на інтуїції, то технологія на науці. З мистецтва усе починається, а технологією усе закінчується, щоб потім усе почати спочатку [1, с.3].

Враховуючи, що, з одного боку, майбутні педагоги найбільшій труднощі відчують при організації виховної роботи з учнями, а, з іншого, – вони недостатньо володіють виховними технологіями (жоден з 104 опитаних студентів третього курсу конкретно не назвав будь-яку виховну технологію), вважаємо, що майбутніх педагогів необхідно ознайомити в першу чергу з науково-пошуковим потенціалом саме виховних технологій.

Як засвідчує досвід організації випускниками університету виховної роботи з учнями, вищих результатів у їх вихованості досягають ті, які застосовують виховні технології. Проте проведене дослідження (анкетування, бесіди, залучення студентів до організації різних виховних справ, виховних проєктів тощо) засвідчило, що вони не завжди розглядаються в учбовій установі, важливою умовою ефективності виховної роботи. На жаль, й практика роботи загальноосвітніх учбових закладів показує невеликий відсоток учителів, які їх постійно використовують в учбово-виховній діяльності. На заваді учителям до впровадження виховних технологій виявилися недостатній рівень обізнаності з їх теоретичними основами, умінь для реалізації діагностики виховного процесу тощо.

Тому, для ліквідування цієї плями необхідно посилити увагу підготовки студентів до цієї роботи, а відтак змінити стереотипи існуючі в організації виховної роботи викладачів ВНЗ. З цією метою в багатьох ВНЗ України введені навчальні курси «Сучасні технології виховного процесу» (Миколаївський державний університет) або спецкурс «Виховні технології» (Тернопільського національного університету ім. В. Гнатюка й Прикарпатського національного університету ім.В.Стефаніка).

Особлива увага у виховних технологіях приділяється теоретичним питанням (характеристика компонентів виховних технологій; проектування нових технологій у педагогічній теорії і практиці; педагогічна діагностика як важливий етап реалізації виховних технологій та умова підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх вчителів-вихователів; технологія колективного творчого виховання (КТВ); підготовка вчителя-вихователя до впровадження технологій виховання; соціально-виховні технології та їх класифікація (технології сімейного виховання, «Школа – центр виховання в соціальному середовищі», соціально-педагогічних комплексів, трудового і професійного виховання та освіти, роботи з важковиховуваними дітьми). Але важливою складовою навчальної програми є використання системи творчих завдань (1. Підготуйтеся до обговорення проблем: У чому полягає творчість педагога? 2. Довести на прикладі школи, яку закінчили або описаних у художній літературі, в періодичній пресі, засобах масової інформації, які зустріли на сайтах інтернету тощо «Чи можливий творчий вплив на особистість учня і співтворчість з ним без постійного пошуку та впровадження нового в практику всього педагогічного колективу?»). Заслугує на увагу і включення студентів до виконання різноманітних індивідуальних навчально-дослідних завдань (ІНДЗ), що містять елементи наукових досліджень з використанням різних методів наукових пошуків.

Вони виконуються студентом у позааудиторний час і є завершеною теоретичною і практичною роботою в межах навчальної програми курсу.

Під час виконання індивідуального завдання необхідно

передбачити можливості його практичного використання у навчально-виховному процесі школи, а також особистісно-орієнтоване спрямування, яке передбачало б формування й розвиток у майбутніх педагогів особистісних цінностей, серед яких, О. Вишневський, виділяє творчість як таку рису характеру, яка "позначається на процесі діяльності і на її результатах" [2, с.336].

Сучасне суспільство стає все більш глобалізованим. І щоб сприйняти його виклики загальноосвітні і вищі навчальні заклади повинні готувати юнаків і дівчат, які вміють постійно самостійно оновлювати свої знання. Без цього людина не досягне успіху. Тому одним із головних завдань школи і ВНЗ, що підніме не тільки якість освіти, але й нашу країну, є навчити учнів і студентів навчатися. Ця проблема особливо актуалізується на даному етапі введення у ВНЗ кредитно-модульної системи навчання (збільшується час на безпосереднє індивідуальне спілкування викладача і студента в процесі навчання; здатність працювати в рамках концепції «навчання впродовж усього життя»; відсутність нормативного встановлення терміну навчання і строного фіксування переліку дисциплін, що дає можливість відійти від обов'язкової прив'язки процесу навчання до занять у навчальній групі тощо). Враховуючи, що до організації самостійної роботи ставляться жорсткі вимоги (обов'язковість щоденної самостійної праці студента, опосередковане керівництво нею викладачами вищої категорії, відсутність годин як на його здійснення, так і контроль, високий рівень сформованості загальнонавчальних і специфічних умінь вчитися), ефективно здійснити її професорсько-викладацький склад навчального закладу може тільки при постійному спонуканні студентів до вдосконалення загальнонавчальних і спеціальних умінь і навичок.

Основними показниками сформованості вміння студента навчатися можуть бути: вміння планувати свою діяльність, бачити варіативні шляхи досягнення поставленої мети і знаходити оптимальний з них, володіння швидкісним читанням; вміння виділяти головну думку в здобутій інформації; навички компактного, скороченого подання інформації, якою володієш; спроможність виконувати різні види фіксації отриманої інформації (тези, виписки, цитування і т.д.); дотримання вимог оформлення бібліографії тощо).

Отже перед викладачем постає завдання навчити студента самостійно оволодівати новими знаннями та інформацією, виробити потребу в навчання впродовж життя. Тобто стати людиною, для якої, за висловом В.Кременя, «отримання знання стає сутнісною рисою способу життя» [4].

Розвитку основ науково-пошукової діяльності студентів сприяє розв'язання проблемних ситуацій. Але використання знань при аналізі нетрадиційних ситуацій у нас слабше ніж у студентів інших держав. Пояснюється це тим, як зауважує президент НАПН України, що «цього мало вчать у нашій школі, у вищій школі, в освіті в цілому» [5, с.43]. У цілому задачі ефективно активізують діяльність студента лише в тому разі, якщо викладач чітко визначить функцію кожної з них та її місце в усій системі такого роду завдань, її зв'язок з теоретичним матеріалом, який заздалегідь має бути актуалізований. Важливою формою науково-дослідницької роботи майбутніх фахівців, зокрема педагогів є педагогічна практика всіх рівнів, а саме: в літніх оздоровчих таборах, в навчальних закладах. А особливо асистентська практика майбутніх магістрів, яка проводиться на визначених за фахом кафедрах ВНЗ, а також в організаціях освіти різних рівнів акредитації. Її мета має комплексний характер і передбачає забезпечення фахової діяльності у таких напрямках роботи як психолого-педагогічний, методичний і

обов'язково-науковий - підготовка майбутнього викладача як науковця. Кожен із вказаних блоків забезпечує як загальноосвітню, так і фахову підготовку

Саме виконання змісту наукового модуля під час якого, студент здійснює: підбір матеріалів з теми магістерського дослідження; підготовку наукової статті за темою роботи; вивчення й узагальнення форм контролю умінь і навичок студентів з дисципліни під час аудиторної та позааудиторної роботи; використання методів соціологічного опитування під час збору матеріалів до теми магістерської роботи; вивчення особливостей організації системи наукової роботи студентів з дисципліни; підготовку і проведення зі студентом (або групою студентів) заходу з конкретної наукової проблеми сприяє розвитку науково-дослідницьких умінь і навичок студентів. Саме на цьому етапі підпрактики створюються умови для здійснення керівником індивідуального впливу на студента-практиканта, розвитку його креативності, встановлення стосунків довіри, підвищення якості дослідної роботи, виконаної в ході практики і оформленої у вигляді розділів (параграфів) магістерської роботи.

Як засвідчує досвід організації асистентської практики у ВНЗ, вона є важливою формою підготовки їх до викладацької діяльності при умові: високого рівня теоретичної підготовки студентів, складанні ними іспиту з психолого-педагогічних дисциплін та методик викладання фахових дисциплін перед практикою; достатнього рівня сформованості у студентів умінь жити в сучасному суперечливому суспільстві, співпрацювати зі студентами, викладачами та методистами, уникати конфліктів, жити в злагоді як з собою, так і з іншими; оновлення змісту предметів педагогічного циклу; збільшення годин на вивчення дисципліни «Педагогіка вищої школи» з обов'язковим плануванням практичних занять з курсу; введення у навчальний план ВНЗ підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» предметів за вибором, які сприяли би покращенню підготовки випускників до життя в соціумі та виконання опікунсько-виховної функції («Опіка дітей і молоді в період трансформації суспільного устрою», «Особливості роботи викладача з студентами з особливими потребами», «Нові освітні технології у ВНЗ» та ін.); реалізація модульного принципу організації змісту асистентської практики з можливостями виокремлення генеральних, наскрізних ідей професійної діяльності.

Отже для формування творчого потенціалу майбутнього викладача ВНЗ через магістратуру, здатного сформувати покоління людей, які і мислять і діють по-інноваційному, необхідно поряд із введенням в навчальні плани інтегруючих предметів, у процесі вивчення яких максимально повно реалізується контекстне навчання, та більш цілеспрямовано використовувати в навчально-виховному процесі прями аналоги педагогічної діяльності, для чого ширше використовувати такі методи навчання як ділові ігри, тренінги, розв'язання психолого-педагогічних ситуацій тощо; спрямувати зусилля всіх викладачів на вдосконалення загальнонавчальних і специфічних умінь студентів вчитися; розвивати у студентів магістратури потребу постійного вдосконалення навичок самостійної роботи; готувати майбутніх викладачів до використання системи різного виду комп'ютерного контролю за кредитно-модульною системою навчання; посилити вимогливість до студентів при проходженні викладацької практики. Все це у комплексі буде сприяти формуванню професійно-особистісного потенціалу майбутнього викладача ВНЗ, здатного сформувати нове покоління людей.

Література

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 187 с.
2. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Омелян Іванович Вишневський – Дрогобич: Коло, 2003. – 528 с.
3. Князян М.О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутнього педагога: структура, функції, засоби активізації: Навчальний посібник / Маріанна Олексіївна Князян. – Ізмаїл: Сміл, 2006. – 136 с.;
4. Микотюк О.М. Енциклопедія освіти /Акад. Пед. нав України; головний ред. В.Г.Кремінь. – К.:Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Кремінь В. Педагогічна освіта в сучасному суспільстві / Василь Кремінь // Освіта України. —2007. — №36 (11 травня).
6. Кремінь В. Г. Розвиток освіти України в контексті загальноцивілізаційних змін / Василь Григорович Кремінь // Габілітаційні промови почесних докторів та професорів Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2010. – С. 38-58.

Рассмотрена проблема профессионально-личностного развития студентов в современных условиях построения общества и предлагаются методы и формы научно-поисковой деятельности с целью активизации ее решения.

Ключевые слова: методы, формы научно-поисковой деятельности.

The problem of the professionally-personality development of students in the modern terms of construction of society has been considered and methods and forms of scientifically-searching activity in order to activate its decision have been offered by the author of the article.

Key words: methods, forms of scientific-search activity.

УДК 373.5:377.3 (477)

НЕТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Замлинська Ольга Василівна
м.Хмельницький

Специфіка діяльності директора загальноосвітньої сільської школи висуває до нього досить високі вимоги. Широке коло професійних обов'язків і діапазон дій, до виконання яких він повинен бути підготовлений, викликають особливий інтерес до розуміння його професійної компетентності. Застосування нетрадиційних форм і методів навчання директорів загальноосвітніх шкіл у системі післядипломної освіти дозволяє викладачеві ефективно організувати взаємодію всіх учасників процесу, створити ситуацію успіху, в якій слухачі з максимальним ступенем активності й зацікавленості можуть реалізувати свої здатності - виступати по черзі організаторами спільної діяльності, експертами, консультантами, наставниками й звичайно ж натхненниками нового пошуку. А це, у свою чергу, сприяє розвитку їхньої професійної компетентності. У нашій статті ми розглянемо особливості застосування нетрадиційних методів навчання для розвитку професійної компетентності директора загальноосвітньої сільської школи.

Ключові слова: директор загальноосвітньої сільської школи, нетрадиційні методи навчання, професійна компетентність.

Постановка проблеми. Специфіка діяльності директора загальноосвітньої сільської школи висуває до нього досить високі вимоги. Широке коло професійних обов'язків і діапазон дій, до виконання яких він повинен бути підготовлений, викликають особливий інтерес до розуміння його професійної компетентності.

Аналіз останніх публікацій. Питання організації та розвитку системи післядипломної педагогічної освіти вивчали В.Бондар, І.Жерносек, М.Красовицький, С.Крисюк, В.Маслов, В.Олійник, В.Пікельна, Н.Протасова, В.Пуцов, Т.Сущенко.

Невирішена раніше частина проблеми. Нетрадиційні методи розвитку професійної компетентності директора загальноосвітньої сільської школи у системі післядипломної освіти дослідниками вивчена не в повній мірі.

Мета статті. У нашій статті ми розглянемо особливості застосування нетрадиційних методів навчання для розвитку професійної компетентності директора загальноосвітньої сільської школи у системі післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу. Нині розроблено вимоги до кваліфікації керівників закладів освіти в разі присвоєння їм кваліфікаційних категорій, що включають такі показники: кваліфікація; професіоналізм; продуктивність діяльності.

Проте, особливі умови освітнього процесу сільської школи полягають у тому, що у ній більш виражена соціально-зорієнтована, виховна спрямованість навчально-виховного процесу. Існує значна консервативність та інертність, пов'язана як з недостатністю інформаційного забезпечення інноваційних процесів, так із психологічними особливостями селян, їхньою прихильністю до перевірених часом знань, традиційних способів діяльності; особливостей сільського соціуму, зокрема, його обмеженості, і як наслідок, підвищеної відповідальності, публічності можливих невдач педагогів у професії, подій особистого життя та ін.

Покращити цю ситуацію можуть керівники загальноосвітніх

сільських шкіл з високим рівнем розвитку професійної компетентності.

Характеризуючи професійну компетентність педагога як систему властивостей особистості, дослідники виділяють у ній три компоненти: професійно-освітній, професійно-діяльнісний і професійно-особистісний [1, с.17].

Аналіз наукової літератури показує, що, незважаючи на відмінності у термінології, різні автори сходяться в думці про наявність у структурі компетентності саме цих трьох компонентів або рівнів (теоретичного, практичного, особистісного) [6, с.34].

Професійна та психолого-педагогічна компетентність педагога розглядається як:

1. Особистісне утворення, проміжний етап на шляху до професійної майстерності; єдність потребно-мотиваційної, операційно-технічної сфер особистості й самосвідомості (причому, самооцінка розглядається як «ядро» професійної самосвідомості, що інтегрує результати самопізнання й самовідношення, і як одна з фундаментальних властивостей особистості); рівень професійної майстерності [6, с.56-58].

2. Професійна компетентність визначається як якісна характеристика ступеня оволодіння педагогом своєю професійною діяльністю й передбачає:

- усвідомлення своїх спонукань до даної діяльності, уявленнь про свої соціальні ролі;
- оцінку своїх особистісних властивостей й якостей як майбутнього фахівця - професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей;
- співвіднесення результатів оцінювання з об'єктивними вимогами до даної професії (моделлю діяльності);
- регулювання на цій основі свого професійного становлення, самовдосконалення, самовиховання [4, с.82].

Компетентний директор загальноосвітньої школи здатний оперативно вирішувати існуючі проблеми і завдання на основі знань і досвіду, що отримуються в процесі освіти.

Для того, щоб розвинути професійні знання та уміння, необхідно правильно організувати діяльність керівників освіти з підвищення їхньої професійної культури, педагогічної майстерності.

Так, у практиці роботи Хмельницького обласного інституту післядипломної освіти використовується традиційна «лінійна» (інтегративна) форма організації та проведення цільових курсів підвищення кваліфікації, що забезпечує реалізацію компенсаторної функції навчання. Даний підхід поширюється на директорів, що тільки приступили до діяльності менеджера освіти, не проходили підвищення кваліфікації протягом п'яти останнього років. У змісті програм для названих категорій слухачів значне місце відведене психолого-педагогічному блоку, забезпечується орієнтація на творчий саморозвиток за допомогою обміну досвідом і педагогічними ідеями при проведенні практичних занять. Тут викладачі курсів знайомлять слухачів з конкретними методиками, розробленими технологіями й техніками педагогічної діяльності й тим самим задовольняють запити слухачів, орієнтованих поки

на «готові методичні рецепти». Частка зазначених проблемних семінарів у структурі всіх курсових заходів інституту складає для системи шкільної освіти 20%.

Для категорій директорів, що мають досвід роботи до 5 років, організовані та реалізуються курси навчання в нелінійній (диференційованій) формі. Відповідні програми підвищення кваліфікації містять поряд з базовим компонентом варіативну частину у формі групових й індивідуальних консультацій відповідно до професійних інтересів і мотивів слухачів, передбачають на виході розробку індивідуальних проєктів. Такий підхід в організації навчання забезпечує як компенсаторне, так і розвиваюче навчання. Частка курсів диференційованого навчання становить 60% для системи освіти.

На даному етапі навчання акцент робиться у розв'язанні реальних, практичних завдань, на методичну, предметно-дидактичну й педагогічну інформацію в структурі заняття, і особливо продуктивним, на наш погляд, є використання нетрадиційних форм і методів подачі матеріалу. До них ми відносимо розбір конкретних педагогічних ситуацій, що одержали широке поширення в зарубіжній практиці: ділові, рольові та імітаційні ігри. Замість того, щоб «обговорювати» можливий розвиток ситуації, слухачі одержують певні ролі й спілкуються один з одним, виступаючи від імені конкретного діючої особи – учасника даної ситуації.

Одержала подальший розвиток і модульна форма підвищення кваліфікації у вигляді проблемних, постійно діючих семінарів, запропонована менеджерам освіти, що мають високий професійний і творчий потенціал. Даний підхід орієнтований у змісті й методичному супроводі програм на мінімізацію освіти, відкритий діалог, творче співробітництво, спілкування слухачів. Він спрямований на відновлення колективної творчої й особистісної концепції.

Слухачі одержують можливість здійснювати вибір і поєднувати програмні модулі, що сприяє подоланню обмежень на шляху професійної самореалізації, реалізацію розвиваючої функції навчання. Модульна організація підвищення кваліфікації забезпечує індивідуальне й колегіальне консультування, участь у круглих столах, дискусіях, мозкових штурмах, науково-практичних конференціях і семінарах, і в структурі курсових заходів вона становить 15,9%.

Вихідним пунктом застосування більшості нетрадиційних форм і методів у ході всіх перерахованих вище етапів навчання на курсах є робота над конкретним питанням, темою, ситуацією, які повинні бути найбільш значимими й актуальними для більшості учасників навчання. Тому в основі диспутів і дискусій, колегіального консультування й мозкових штурмів, ділових, рольових й імітаційних ігор лежить методика аналізу конкретних ситуацій, видозмінена й адаптована під ціль й завдання навчального заняття відповідно до обраних викладачем організаційних форм й взаємопов'язаних з ними провідними нетрадиційними методами навчання.

Метод конкретних ситуацій заснований на твердженні: розуміння механізмів професіоналізму в педагогіці можна домогтися шляхом розгляду, вивчення й обговорення конкретних ситуацій.

Даний метод є зручним способом розкриття перед слухачами всього різноманіття педагогічної діяльності взагалі, шкільних, сімейних й особистих педагогічних ситуацій і проблем зокрема. Він призначений для того, щоб допомогти слухачам краще розібратися в основних положеннях і принципах педагогіки, розвинути навички, що дозволяють слухачам визначати першорядні проблеми в їхній педагогічній діяльності, а також визначати, із чого необхідно починати пошук відповідей, і скласти правильний план дій.

Значення методу конкретних ситуацій полягає в тому, що він:

- упорядковує знання й факти;
- формує у слухачів певну гнучкість підходу до розгляду професійних проблем;
- удосконалює вміння аналізувати проблеми, спілкуватися й приймати рішення;
- формує вміння й виробляє навички роботи в команді - групі більш високої якості.

І саме головне - метод конкретних ситуацій формує власну думку, змушує усвідомити, що в людській поведінці не буває нічого вірного або однозначно неправильного.

Існує досить багато різновидів даного методу. Слухачі курсів одержують текст із описом конкретної педагогічної проблеми для її вивчення. Потім поєднуються в невеликі групи, обговорюють переваги і недоліки запропонованих рішень і намагаються встановити, яким закономірностям підкоряється дана ситуація. У більшості випадків не існує якогось одного, єдино вірного рішення. Перед слухачами виникає завдання не стільки знайти єдину вірну відповідь, скільки поставити правильний «діагноз» і корисні питання, які можуть припускати існування декількох альтернативних рішень.

Використання методу конкретних ситуацій припускає наступний алгоритм дій:

1. Ретельно виберіть або самостійно розробіть ситуацію. Наприклад, педагогічні ситуації, розроблені Л. Васильченко, І Гришиною та успішно застосовуються в процесі навчання.

Ситуація 1. У зв'язку з епідемією грипу в школу тимчасово були прийняті троє учителів. Двоє з них працювали протягом 7 тижнів, а один протягом трьох місяців. При розрахунку всі працівники почали вимагати виплату 2-тижневої вихідної допомоги і компенсації за невикористану відпустку. У зв'язку з цим виникла суперечка. Розв'яжіть її

Ситуація 2. Наприкінці серпня вчитель історії передпенсійного віку Л.І.Копейкіна, що постійно має навантаження 18 годин, була запрошена до директора школи, який повідомив їй, що з поточного року вона внесена в списки на атестацію. Однак думка адміністрації така, що її робота як вчителя історії не може бути оцінена позитивно. Отже, вона буде звільнена за результатами атестації. Зважаючи на те, що до пенсії вчителю залишилися 3 роки, директор запропонував компромісне рішення: перейти вихователем групи продовженого дня.

Л.І.Копейкіна, погодившись із пропозицією, написала заяву на переведення. Через 2,5 місяці штатний вчитель С.І.Іванова одержала путівку для лікування.

Директор школи попросив Л.І.Копейкіну провести уроки історії протягом 1 місяця в її ж колишніх класах. Вона відмовилася. Тоді був виданий наказ про заміщення вчителя історії С.Л.Івановою вихователем Л.І.Копейкіною у зв'язку з виробничою необхідністю. Але Л.І.Копейкіна до роботи не приступила, мотивуючи це тим, що вона поганий вчитель.

Виник конфлікт. Директор школи 12.11.2000 року звернувся до профспілкового комітету із проханням дати згоду на звільнення Л.І.Копейкіної за систематичне невиконання своїх службових обов'язків.

Л.І.Копейкіна попрацювала в школі 13 років. Протягом перших семи років працювала сумлінно, творчо. Потім з'явилися порушення дисципліни, які вона постійно пояснювала зайнятістю по догляду за онукою, опікуном якої була призначена після трагічної загибелі батьків однорічної дитини в 1998 році. Протягом останнього року мала два стягнення. 31 грудня 1999 року не прийшла на двогодинне чергування, установлене по школі в передсвятковий день. За це їй було виголошено зауваження. На канікулах у січні 2000 року Л.І. Копейкіна відмовилася працювати 6 годин відповідно до наказу директора, а приходила тільки на 3 години, за що їй була оголошена догана наказом по школі.

2. Підберіть питання. Краще, щоб питання були записані наприкінці завдання. Рекомендується ставити такі питання:

- Чи правомірні пропозиції адміністрації і переведення вчителя історії вихователем ГПД?
- Чи правомірні прохання адміністрації і наступний наказ директора школи про заміщення захворілого вчителя історії терміном на 1 місяць?
- Чи правильно вчинив директор школи, що звернувся до профкому із проханням дати згоду на звільнення Л.І. Копейкіної? Чи правильне рішення профкому?
- Чи правий був директор, оголосивши вчителю догану за неявку на чергування в передсвятковий день?
- Чи правий був директор, оголосивши вчителю догану за її відмову працювати протягом 6 годин у школі під час канікул?

3. Якщо група не занадто велика, обговорення краще проводити повним складом групи. Якщо група більша, слухачів варто попросити розбитися на підгрупи для спільної розробки ідей. Ба-

жано сформувати команду по 4-6 чоловік, виходячи із професійних інтересів. Звичайно на це приділяється 5 хвилин. Найбільше раціонально мати не більше чотирьох команд.

4. Розподілити ролі між членами команду шляхом виділення з її генератора ідей, критика, експерта, організатора й діловода та зафіксувати їх у листі експертної оцінки. Закінчити це протягом 3 хвилин. Групи розсідаються навколо стола в різних кінцях аудиторії.

5. Потім необхідно сконцентрувати роботу груп над обговоренням ситуації й розробкою плану дій. Основний метод роботи - «мозковий штурм». У першу чергу, слухачі повинні висловлювати власні думки. Під час обговорення корисно спочатку надати їм повну волю. Це допоможе викладачеві перебороти скутість слухачів, що іноді присутня при першому досвіді участі в заходах такого роду, а потім поступово взяти керівництво у свої руки й домогтися того, щоб група прийшла до певних висновків і виробила конкретний план дій. У цей період викладач у кожній групі по черзі виконує функції консультанта, для того, щоб почати ефективну дискусію. На це звичайно йде до 20 хвилин. Рекомендується працювати колегіально, а конфлікти вирішувати шляхом голосування.

6. Після розробки плану дій доцільно попросити критика підготувати конкретні питання для команд - конкурентів. Питання мають на меті уникнути «простих» рішень. Наприклад, слухач пропонує «провести консультування директора з питання можливих наслідків авторитарного стилю керівництва в родині». Можна запитати його: «Що це вам дасть? Як би ви його провели? Які можливі проблеми?» На цей етап приділяється до 10 хвилин.

7. Потім необхідно зосередити зусилля всіх команд на підготовку звіту, що робить звичайно генератор ідей або організатор (не більше 5 хвилин).

8. Після доповіді кожної команди організується дискусія в режимі «питання – відповідь», при цьому питання задають доповіда-

чеві критики інших команд. Важливо, щоб це були точні й дотепні питання.

9. Для оцінки результатів роботи й рейтингу її учасників (щоб уникнути знеособлювання слухачів і посилити професійно значущу навчальну мотивацію) важливо організувати оцінку учасників «мозкового штурму». Це проводиться в такий спосіб. Організується журі з експертів перед звітними доповідями команд, яким видаються аркуші експертної оцінки із пропозицією дати оцінку за п'ятибальною шкалою результатів роботи команд (внутрішня й зовнішня експертиза).

10. Наприкінці заняття викладач підводить підсумки роботи команд, повідомляє оцінки команд й учасників і нагороджує кращу групу та найефективнішого учасника сувенірами (книгою, ручкою, брелоком).

Викладач повинен подбати про те, щоб під час обговорення результатів роботи була приділена особлива увага виконанню поставлених навчальних завдань. Якщо метою даного практичного заняття було вдосконалення професійної компетентності, то важливо, щоб викладач у процесі обговорення відзначив особливості застосування теоретичних знань і практичних умінь: де вони використовувалися правильно й ефективно, а де - невдало й непродуктивно.

Отже, застосування нетрадиційних форм і методів навчання директорів загальноосвітніх шкіл у системі післядипломної освіти дозволяє викладачеві ефективно організувати взаємодію всіх учасників процесу, створити ситуацію успіху, в якій слухачі з максимальним ступенем активності й зацікавленості можуть реалізувати свої здібності - виступати по черзі організаторами спільної діяльності, експертами, консультантами, наставниками й звичайно ж натхненниками нового пошуку. А це, в свою чергу, сприяє розвитку професійної компетентності керівників загальноосвітніх сільських закладів.

Література

1. Васильченко Л.В. Професійна компетентність керівника школи / Л.В.Васильченко, І.В.Гришина: Харків: Вид. група «Основа», 2006. – 208 с.
2. Дивак В.В. Професійне становлення методистів у закладах післядипломної освіти педагогічних працівників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «загальна педагогіка та історія педагогіки» / Валерій Вікторович Дивак. – К.: АПН України, Ін-т педагогіки. – 1999. – 17 с.
3. Дьяченко Б.А. Развитие профессионализма молодого учителя в системе послдипломной освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» / Борис Андрійович Дьяченко. – К.: АПН України ЦІППО. – 2000. – 19 с.
4. Луговой В.І. Управление освітою: Навч. Посібник / Луговой Володимир Іванович. – К.: Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.
5. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональности учителя/ Азлита Капитоновна Маркова // Сов. педагогика. – 1990. – №8. – 82-88.
6. Менеджмент в управлени школою / Под ред. Татьяны Ивановны Шамовой – М.: Магистр, 1995. – 223 с.

Специфика деятельности директора общеобразовательной сельской школы выдвигает к нему довольно высокие требования. Широкий круг профессиональных обязанностей и диапазон действий, к выполнению которых он должен быть подготовлен, вызывают особый интерес к пониманию его профессиональной компетентности. Применение нетрадиционных форм и методов обучения директоров общеобразовательных школ в системе послдипломного образования позволяет преподавателю эффективно организовать взаимодействие всех участников процесса, создать ситуацию успеха, в которой слушатели с максимальной степенью активности и заинтересованности могут реализовать свои способности - выступать поочередно организаторами общей деятельности, экспертами, консультантами, наставниками и обычно же вдохновителями нового поиска. А это, в свою очередь, содействует развитию их профессиональной компетентности. В нашей статье мы рассмотрим особенности применения нетрадиционных методов обучения для развития профессиональной компетентности директора общеобразовательной сельской школы.

Ключевые слова: директора общеобразовательной сельской школы, нетрадиционные методы обучения, профессиональная компетентность.

A village school director has to respond the rigid requirements of his environment. A wide range of his professional duties and activities he is expected to fulfill causes great interest to his professional competence understanding. Applying non-traditional forms and methods to secondary school directors training in the system of further education enables a teacher to organize effectively interaction between the participants of the educational process, as well as create the situation of success when students may realize their abilities and interests as actively as possible. They may in turn act as organizers of the activities, experts, consultants, supervisors and generators of new research, which contributes to their professional competence development. The article deals with the specifics of non-traditional methods of teaching applied by a village school director for development of his professional competence.

Key words: a village school director, non-traditional methods of teaching, professional competence.

УДК 341.164

ОСОБЛИВОСТІ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Зварич Ольга Петрівна
м.Тернопіль

У статті розкрито особливості волонтерської діяльності міжнародної організації волонтерів Centre European Volunteer, розглянуто завдання та тенденції добровільної роботи на основі яких виділено основні принципи, завдання, які повинні бути виконані волонтерами незалежно від структурної ланки у якій надається допомога. Виділено права і обов'язки будь-якого волонтера, розкрита специфіка і особливості волонтерської діяльності у Великобританії. За допомогою волонтерської діяльності кожен може змінити частину суспільства і тим самим покращити життя як і собі так і оточуючому світу.

Ключові слова: волонтер, волонтерська діяльність, особливості волонтерської діяльності, соціальна робота.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями.

Інструментом соціального, культурного, економічного та екологічного розвитку будь-якої розвинутої країни світу є волонтерство. Власне волонтерство виступає практичним засобом допомоги внутрішнім ресурсам суспільства. Україна, на жаль, немає достатньої ані практичної, ані законодавчої основи, ані історичного досвіду волонтерської роботи. Тому варто розглянути і проаналізувати специфіку волонтерської діяльності найбільш розвинутих країн Європи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.

Науковий інтерес до проблеми сутності і особливостей волонтерської діяльності проявлять такі науковці: В. Бех, І. Мигонич, І. Пінчук, С. Харченко, О. Яременко та інші дослідники.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.

Великобританія є однією із найбільш соціально-захищених країн, яка має велику історію, практику і досвід волонтерської діяльності; саме у цій країні найбільша кількість людей займаються волонтерською діяльністю. Тому доцільно проаналізувати і узагальнити досвід їхньої волонтерської роботи.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є розкриття особливостей волонтерської діяльності у Великобританії.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

У Великій Британії, починаючи з 60-х років XX століття, функціонує спілка волонтерів Centre European Volunteer (CEV), яка в умовах сьогодення розвинулась у активну громадську організацію, що має вагомий вплив на всі суспільні процеси країни [8].

Існує безліч визначень, тлумачень і традицій, що характеризують волонтерську діяльність. Зокрема, під волонтерською діяльністю розуміється організований і керований процес участі людей у діяльності державних уповноважених органів влади в різних недержавних організаціях і установах третього сектору [2, с.163].

Однак, незалежно від того, чим люди займаються, чи допомагають вони один одному, чи підтримують нужденних, охороняють чи навколишнє середовище, чи ведуть кампанію з захисту людських прав, і суспільство в цілому, і самі добровольці отримують від цього користь і посилюють соціальний згуртованість.

Основною метою організації волонтерів CEV є світ, де добровільна діяльність є центральною ланкою в укладі самодостатнього суспільства, що опирається на солідарність і активне громадянство. Основна місія спілки – створення в світі політичного, соціального та економічного середовища, яке дозволить реалізувати весь потенціал добровільної діяльності.

CEV працює для того щоб: служити представниками добровільної діяльності; посилити інфраструктуру добровільного руху в країнах Європи та Африки; розвивати добровільну діяльність і робити її більш ефективною.

Гріффіт С. зазначає, що цілями діяльності CEV є:

- розвивати добровільну діяльність і визнавати її як прояв активного громадянства серед представників суспільства, преси, в ділових колах і серед політиків на всіх урядових рівнях;
- розвивати і підтримувати роль добровільної безкорисливої діяльності, як вираження активного громадянства в світі;
- виступати в якості інформаційного та дослідницького джерела для добровільного руху в Європі;
- розвивати інноваційний досвід у сфері підтримки та посилення добровільної діяльності, активного громадянства посередництва, структурного діалогу і створення громадської мережі;
- розвивати стратегічні партнерські відносини та альянси з ключовими представниками всіх секторів;
- збільшувати кількість і вносити різноманітність у ряди членів CEV;
- підтримувати і розвивати ефективне управління організації [6].

Понад 100 мільйонів жителів Європи залучені в добровільну діяльність, і, тим самим, вони вносять зміни у громадянські спільноти своїх країн. Соціологічне опитування «Євробарометр» у 2010 році свідчить, що троє з десяти людей у світі займаються добровільною діяльністю, причому майже 80% респондентів вважають добровільну діяльність важливою частиною демократичного життя світу [9].

Важливість добровільної, волонтерської роботи соціальних працівників полягає у тому що:

- волонтерська діяльність є віддзеркаленням усього розмаїття суспільства, серед волонтерів – люди будь-якого віку, жінки і чоловіки, службовці та безробітні, представники різних етнічних груп і віросповідань, громадяни всіх національностей;
- волонтери залучені до різноманітних заходів, таких як освітня діяльність, взаємодопомога, адвокатура, проведення різних кампаній, організація громад, захист навколишнього середовища. Волонтерська діяльність – один з випадків, коли люди з різними здібностями можуть змінити щось на краще;
- волонтерство є засобом соціальної інтеграції; воно робить внесок в об'єднання суспільства, створюючи не тільки соціальний капітал, але і довірчі і згуртовані суспільні зв'язки. Волонтерська діяльність є потужним джерелом примирення і возз'єднання розділених товариств. Добровольці і їх організації часто займають найважливіше місце у розвитку інноваційних рішень щодо визначення, вираженню і відповіді на потреби суспільства. Добровольці допомагають покращувати кількість і якість послуг і створювати нові послуги;
- волонтерська діяльність є значним економічним фактором. Внесок добровільного сектора становить 5% від ВВП світової економіки (згідно з останнім дослідженням Університету Джо-на Хопкінса), і багато організацій даного сектора безпосередньо залежать від роботи добровольців;
- волонтерство допомагає створити інноваційні партнерські відносини між діловими, громадськими та добровільними організаціями, які сприяють створенню нових робочих місць;
- добровільна діяльність надає ряд неформальних можливостей і є вирішальним інструментом навчання протягом всього життя. За допомогою даної діяльності люди здобувають нові знання, навички і розширюють суспільні зв'язки, які, зазвичай, ведуть до нових можливостей працевлаштування, а також до особистого і соціального розвитку [5].

Однак на фундаментальному рівні волонтери соціальної роботи є агентами світових цінностей і цілей, зазначених у всіх угодах, що розвивають суспільну згуртованість і активну участь – їх руками ці цінності щоденно трансформуються у дії.

Таким чином, добровільна, волонтерська діяльність робить внесок у будівництво світової тотальності, що йде корінням в загальні цінності демократії, солідарності та співучасті. Вона сприяє взаєморозумінню між людьми в всьому світі і стимулює активне і відповідальне європейське громадянство, головний ідеал Європи.

Будь-яка робота складається з політичних, наукових досліджень, інноваційно-передового досвіду та управління програмами в участі добровольців. Волонтерські агентства складаються з представників державного, приватного та некомерційного секторів [1].

Практика підготовки волонтерів визначається низкою основних етапів. Перший етап складається з проведення співбесіди, інтерв'ю з кандидатом, під час яких відбувається ознайомлення претендента зі структурою волонтерської діяльності, програмою соціальної допомоги, до якої він залучається. На цьому етапі кандидат отримує основну інформацію, осмислює мотиви участі у волонтерській роботі. Другий етап називається підготовчим. Під час цього етапу проводяться заняття, на яких волонтери отримують основні знання, оволодівають уміннями і навичками роботи з різними цільовими групами і категоріями населення. Термін проведення навчання, зміст навчальних програм, їх інформаційна насиченість залежать від віку кандидатів, їхньої участі в інших волонтерських програмах, загально-культурного рівня. Наступний етап – організація волонтерських груп, реалізація волонтерської роботи. На цьому етапі волонтерська робота здійснюється відповідно до певної соціальної програми, плану роботи у групі, графіка волонтерської допомоги. У разі припинення роботи волонтерської програми волонтери переводяться в інші програми.

У статуті Centre European Volunteer зазначено, що основними підставами для набуття статусу волонтера є: прийняття цілей, методів і принципів діяльності; активна участь у діяльності; заповнення анкети та співбесіда з ким-небудь з керівництва волонтерського департаменту [9].

У своїй роботі волонтери керуються такими принципами: визнають рівні права за всіма чоловіками, жінками та дітьми, незалежно від їхньої расової приналежності, віросповідання, фізичних особливостей, відповідного соціального та матеріального становища; поважають гідність і культуру всіх людей; надають допомогу, безкоштовні послуги особисто або організовано на базі партнерства і братерства; визнають рівну важливість особистих і колективних потреб, сприяють їх колективному забезпеченню; ставлять перед собою мету перетворити волонтерство в елемент набуття нових знань і навичок, удосконалення власних здібностей; стимулюють почуття відповідальності у різних категорій людей; заохочують сімейну, колективну і міжнародну солідарність [1, с. 9].

Європейським волонтерським центром визначено права і обов'язки кожного волонтера. Волонтер має право:

- обрати той вид добровольчої діяльності, який відповідає його потребам і прагненням;
 - отримати всю необхідну інформацію, устаткування, а також матеріальні засоби для виконання поставлених перед ним завдань;
 - просити організацію надати документи (довідки, рекомендації), що містять відомості про характер, якість і обсяг виконаних ним робіт, рівні виявленої кваліфікації;
 - вносити пропозиції під час обговорення форм і методів здійснення волонтерської діяльності;
 - на визнання і подяку за свою працю;
 - отримання додаткових знань, необхідних волонтеру для виконання покладених на нього завдань;
 - відмовитися від виконання завдання (з поясненням причини відмови);
 - припинити свою діяльність у волонтерській організації [5].
- Обов'язки волонтера охарактеризувала С. Гріффіт:
- чітко і сумлінно виконувати доручену роботу;
 - знати, поважати і дотримуватися цілей і принципів волонтерської діяльності;
 - дотримуватись принципу конфіденційності (не поширювати не призначені для розголошення відомості про організацію, а також інформацію про особисте життя співробітників і клієнтів);
 - дотримуватись інструкцій, виданим йому при інструктажі;
 - берегти матеріальні ресурси, надані організацією [8].

Будь-який структурний підрозділ волонтерської організації

має право: вимагати від волонтера звіту за виконану роботу; шанобливо ставитись до персоналу і майна організації; відмовлятися від послуг волонтера при невиконанні ним зобов'язань, порушення дисципліни, некоректну поведінку стосовно співробітників, інших активістів чи клієнтів; надавати можливість для отримання волонтером додаткової освіти, необхідного йому для успішного здійснення його діяльності.

Centre European Volunteer у статуті діяльності зазначає, що центр зобов'язаний: створити волонтеру всі необхідні йому умови праці: роз'яснити його права і обов'язки; забезпечити його безпеку (проінструктувати його про необхідну техніку безпеки або, у разі, якщо діяльність несе загрозу його життю і здоров'ю, забезпечити його медичне страхування); надавати повну інформацію про діяльність організації; вирішувати конфліктні ситуації, що виникають у процесі волонтерської діяльності; проводити навчальні семінари та тренінги.

Об'єднання волонтерів включає широкий спектр послуг, покликані допомогти кожному, хто працює з волонтерами або хто має інтерес в добровільній діяльності. Соціальні послуги, які надаються волонтерами, мають включати в себе: підтримку низових практиків; дослідження і оцінка добровільних схем індивідуальної допомоги; розвиток інновацій у волонтерстві – від нових можливостей до традиційних; розвиток штату працівників у кожному з регіонів, для підтримки і зміцнення потенціалу місцевих та регіональних добровільних інфраструктур; освітню, професійну підготовку та акредитацію для добровольців менеджерів, від новачків до досвідчених професіоналів; велику базу практичних мереж, що дозволять приватним особам і організаціям розвивати свої навички; створення грантів для підтримки проектів волонтерів.

Основні заходи, які проводяться волонтерами включають в себе:

- роботу для закріплення і підтримки широкої мережі агентств волонтерів, їх розвитку, заохочення і участі в діяльності місцевих громад;
- проведення наукових досліджень, політики та розвитку діяльності;
- надання субсидій, підтримку та консультації щодо збереження та розвитку волонтерства;
- роботу з урядом для заохочення можливостей і подолання інституційних бар'єрів волонтерської діяльності;
- підтримку добровільності громадян (надання консультацій, навчання, підготовку, публікації, інформаційні та інтернет-послуг);
- надання грантів і стратегічну підтримку роботи волонтерів
- виявлення, поширення і заохочення передового досвіду в участі добровольців [6].

Волонтерська діяльність у Великобританії отримує щоквартальні гранти з Управління з питань громадянського суспільства та Департаменту охорони здоров'я. Нещодавно у Великій Британії був прийнятий закон, що поєднує охорону здоров'я і соціальну турботу в єдину галузь знань [7].

Волонтери завдяки своїй кваліфікації, особистого досвіду, вмінь, навичок, компетенції можуть багато дати організації та суспільству. Вони, проявляючи ініціативу, готовність спробувати нове, висловлюючи критику, не дозволяють організації перебувати в застої. Завдяки волонтерам організації можуть надавати своїм клієнтам більш якісні послуги.

Волонтери є економічним ресурсом. Так як волонтери працюють безкоштовно, на організацію лягає менша фінансова навантаження. Саме тому, що оплата послуг волонтерів відсутня, організаціям необхідно у відповідь щось пропонувати волонтерам.

Сьогодні у Великій Британії застосовуються нові методи роботи з волонтерами. Одним з таких нововведень є менеджмент волонтерських програм, який вносить значний вклад у розвиток волонтерського руху. На місцях у громадських та державних організаціях координація роботи волонтерів здійснюється координатором роботи волонтерів – спеціально прийнятим для цього штатним співробітником. Координація роботи волонтерів включає в себе планування волонтерської програми, залучення, навчан-

ня, підвищення кваліфікації, підтримку, супервізії волонтерів, оцінку їх діяльності, сприяння співробітництву волонтерів зі штатними співробітниками, а також оцінку всіх цих етапів. Ключову функцію при цьому відіграє адміністрація організації (правління та дирекція), які відповідальні за створення необхідних матеріальних передумов і сприяння штатним співробітникам, координують роботу волонтерів [9].

Соціальна значимість волонтерства визнається і позитивно оцінюється, як громадянами, так і діями політики та економіки.

У Великій Британії спостерігається зміна характеру волонтерської діяльності. Мотиви, за якими люди добровільно працюють, змінилися. Традиційно волонтери були "альтруїстами", які роками безкорисливо допомагали однієї і тій же організації. Це подання не цілком відповідає сучасним реаліям волонтера. Мотивом діяльності сучасного волонтера, зазвичай, є бажання придбати досвід, спеціальні навички, знання і / або особисті контакти. У багатьох випадках волонтерська діяльність розглядається як прямий шлях до оплачуваної роботи. Індивідуалізація, старіння населення і зростаюче число працюючих жінок зумовлюють

необхідність і доцільність зміни напрямів і форм роботи сучасних волонтерів [5].

Висновки. Волонтерство розглядається як глобальний процес об'єднання людей, які прагнуть зробити внесок на благо свого та світового співтовариства. Одним із важливих методів добровільної роботи вважається волонтерська допомога.

Волонтерами є люди різного віку і професій з різних сфер і прошарків суспільства, які віддають частину своїх сил, часу, знань на благо інших людей і суспільства в цілому.

У Великій Британії активно діють тисячі волонтерських організацій, що зосередили свою увагу на подоланні нестатків і відстоюванні інтересів громадян. Ці організації й окремі волонтери демонструють прагнення, готовність і здатність у служінні людям. Волонтерство є компонентом суспільного життя, метою якого є налагодження партнерських стосунків між всіма ресурсами, що існують у країні. Суть їхньої роботи полягає у створенні та підтримці організованої системи, яка перетворює волонтерство в невід'ємну частину життя. Ця система сприяє становленню людини як активного члена своєї громади.

Література

1. Козлов А. А. Социальная работа за рубежом: состояние, тенденции, перспективы / Александр Алексеевич Козлов : Сб. науч. очерков. – М.: "ФЛИНТА", 2008. – 246 с.
2. Кордуэлл М. Социология. А-Я: Словарь – справочник / Майк Кордуэлл / Пер. с англ. К.С. Ткаченко. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2010. – 448 с.
3. Куличенко Р.М. Социальная работа и подготовка социальных работников в современной Европе / Раиса Михайловна Куличенко. – Тамбов, 2007. – 208 с.
4. Левдер И. Добровольческое движение как одна из форм социального обслуживания / И. Левдер // Социальная работа. – 2006. – №2. – С. 12-16.
5. Потапова Н. А. Волонтерство как феномен самореализации личности в современных условиях / Наталия Альбертовна Потапова // Интегративный подход в психологии (новые исследования): Сборник научных трудов: СПб., Издательство РГПУ им. Герцена, 2009. – 294 с.
6. Griffith S. National Association of Voluntary Service Managers / Susan Griffith. – Fs, 2009. – 96 p.
7. Managing Recruitment and Selection Gill Taylor Volunteer // Management. – 2010. – №22. – 58 p.
8. Volunteering England. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.vds.org.uk/AboutUs/ProgrammesandPartners/UKPartners/tabid/215/Default.aspx>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
9. Volunteering England's Information Service. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.volunteering.org.uk/resources/information/Accessible+Information+Policy>> – Загол. з екрану. – Мова англ.

В статье раскрыты особенности волонтерской деятельности международной организации волонтеров Centre European Volunteer, рассмотрены задачи и тенденции добровольной работы на основе которых выделены основные принципы, задачи, которые должны быть выполнены волонтерами независимо от структурного звена в которой оказывается помощь. Выделено права и обязанности любого волонтера, раскрыта специфика и особенность волонтерской деятельности в Великобритании. С помощью волонтерской деятельности каждый может изменить часть общества и тем самым улучшить жизнь, как себе так и окружающей мира.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, волонтер, социальная работа.

The article exposed the volunteer activities of an international organization of volunteers Centre European Volunteer, Tasks and trends on the basis of voluntary work which outlines the basic principles, tasks to be performed by volunteers, regardless of the structural level in which your help. Allocated the rights and duties of any volunteer, its specificity and peculiarity of volunteer activities in the UK. With each volunteer can change part of society and thus improve the lives of both themselves and the surrounding world.

Keywords: volunteer work, volunteer, volunteer social work.

УДК 371:14 (73)

ЕФЕКТИВНІСТЬ НАСТАВНИЦТВА НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ-ПОЧАТКІВЦІВ (НА ПРИКЛАДІ США)

Зембицька Марина Володимирівна
м. Тернопіль

Автором статті здійснено аналіз професійного розвитку вчителів-початківців, виокремлено його основні етапи, а також визначено факторами, що сприяють інтенсифікації проходження вчителями стадій професійного розвитку вчителя. Дослідження містить аналіз психолого-педагогічної літератури і результатів експериментальних досліджень, одержаних науковцями США з метою визначення ефективності наставництва як однієї з умов професійного розвитку учителів-початківців.

Ключові слова: наставник, підопічний, учитель-початківець, наставництво, професійний розвиток.

Актуальність дослідження зумовлена активним реформуванням вітчизняної та світової системи освіти, яке вимагає від учителя, як носія суспільних змін, гнучкості й адаптивності до нових умов професійної діяльності, швидкого реагування на зміну функцій та ролей педагога, неперервного особистісного та професій-

ного розвитку і здатності до професійної рефлексії.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про значну зацікавленість проблемами підготовки, становлення та розвитку вчителів вітчизняних науковців. Зокрема, об'єктом досліджень українських та російських науковців є: професійне становлення вчителя (Г. О. Балл, Ф. В. Березін, А. О. Деркач, О. Г. Мороз, В. А. Петровський, В. І. Слободчиков, О. Г. Солодухова, А. В. Фурман, Н. О. Чайкіна, М. С. Ясницький); професійна адаптація викладача вищого навчального закладу (А. В. Барабанщиков, О. І. Гура, І. Ф. Ісаєв, О. В. Коржув, Н. В. Кузьміна, Л. М. Макарова, І. І. Облес, Ю. П. Поваренков, Ю. Г. Фокін); педагогічне наставництво у контексті професійної підготовки, адаптації та становлення молодого вчителя (А. В. Бабаєв, А. А. Багдасарян, Т. С. Кошманова, І. В. Круглова, Т. А. Кухарчук, Л. В. Литвинюк, О. М. Онаць, Л. Ф. Пашко, І. В. Пентіна, С. Ю. Петрусенко, О. І. Пономарьова, О. В. Чаріна, Т. Г. Чувакова).

Зазначені проблеми знайшли своє відображення і в дослідженнях науковців США, де накопичено багаторічний позитивний досвід підготовки та професійної підтримки вчителів. Американськими науковцями досліджено: значення наставництва для професійного розвитку учителів (К. Гальєз-Хорнєвік, К. Глікман, С. Гордон, Дж. Гудлед, Л. Дарлінг-Гаммонд, П. Крюсон, Т. Мейнард, Д. Нідей, Б. Фішер), потенціал наставництва для розвитку дорослих, зокрема вчителів (А. Зетлер, С. Оделл, Л. Спеллер); труднощі у взаємовідносинах наставника і підопічного та їх вплив на ефективність професійного розвитку вчителя (Дж. Квік, Д. Нельсон, С. Мерріам).

Метою статті є дослідження ефективності наставництва як однієї з умов професійного розвитку вчителів і виокремлення етапів професійного розвитку вчителя-початківця.

Для розуміння значення наставництва у професійному розвитку вчителя необхідно з'ясувати сутність категорії розвитку у загальнонауковому та психолого-педагогічному аспекті. Розвиток у загальнонауковому контексті трактується як процес руху від нижчого (простого) до вищого (складного). Деталізоване визначення розвитку знаходимо у С. О. Сисоевої, на думку якої розвиток - це цілеспрямований процес функціонального удосконалення якостей соціальних суб'єктів відповідно до характеру завдань, що вирішуються, та власних потреб. Основними складовими розвитку є соціальний, культурний, інтелектуальний, фізичний та професійний розвиток, розвиток здібностей (творчих, організаторських, педагогічних, управлінських, економічних та ін.), відповідних пізнавальних, ділових, вольових, фізичних та професійних якостей. Інтегрованим результатом розвитку є розвиненість особистості чи групи, колективу (наприклад, перетворення його в такий колектив, який виховує своїх членів) [1, с.219].

Професійний розвиток особистості – зростання, становлення професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань і умінь, активне якісне перетворення особою свого внутрішнього світу, що сприяє її принципово новому способу життєдіяльності – творчій самореалізації у професії [2, с.286]. Професійний розвиток молодих учителів і розвиток людини є аналогічними процесами. Для вчителів-початківців на початку їх кар'єри характерні підвищена чутливість. Перші роки роботи вчителем є формувальними. Оскільки молоді вчителі застосовують стратегії, методики і підходи, вивчені під час перших років своєї педагогічної діяльності, впродовж усієї кар'єри, підтримка вчителів протягом їх входження до професії є довгостроковою інвестицією.

Термін «професійний розвиток учителів» має два основні значення, залежне від того, яким чином трактувати поняття «розвиток». Професійний розвиток учителів може означати діяльність, спрямовану на розвиток професійних компетенцій учителя, зокрема: тренінги, семінари, майстер-класи, курси тощо. Розвиток учителя також може означати природний процес розвитку, який проходять учителі впродовж своєї кар'єри.

Такий тип розвитку знаходимо у низці теорій, зокрема в одній із перших – теорії Ф. Фуллера 1969 року, яка містить трифазну модель професійного розвитку вчителів. Теорія професійного розвитку вчителів, запропонована Ф. Фуллером, зосереджена на проблемах вчителів, які починають виникати під час перших років роботи і впродовж подальшої професійної діяльності. Таким чи-

ном, виокремлено три стадії:

1. Додипломна стадія – період, під час якого у майбутнього вчителя немає проблем чи хвилювань. Під час бесід із студентами і магістрами, які здобувають фах учителя, Ф. Фуллер робить висновок про те, що у них дуже рідко виникають хвилювання з приводу власне викладання, пояснюючи це тим, що вони ще не знали, про що саме варто хвилюватися, адже бачили викладання лише з позиції студентів [3, с.219].

2. Початок викладання – початковий етап професійної діяльності вчителя, що характеризується хвилюваннями вчителя щодо того, як його сприймають учні і колеги, чи достатньо він володіє своїм предметом, чи зможе забезпечити дисципліну в класі, як його оцінять інспектори і директор, чи зможе вирішити проблеми у разі їх виникнення [3, с.220].

3. Зосередженість на потребах учнів – період, для якого характерне переключення уваги вчителя з власних проблем на проблеми і потреби учнів. Вчителі оцінюють ефективність своєї роботи, аналізуючи успішність учнів, радше ніж спираючись на оцінку супервізора. Під час цієї стадії вчителі висловлюють стурбованість з приводу своєї здатності: 1) виявляти і розуміти здібності учнів; 2) чітко пояснювати поставлені перед ними цілі; 3) оцінювати результати їх навчально-пізнавальної діяльності [3, с.222].

У «Довіднику молодого вчителя», Х. Сінгер [4] описує перехід від ролі суб'єкта навчання до ролі об'єкта, як найважчий, найцікавіший рік у всій кар'єрі вчителя. На думку Х. Сінгера, саме впродовж першого року роботи, молодий вчитель здобуває більше знань ніж за 4-5 років навчання у вищому навчальному закладі і опановує більше практичних аспектів щоденного викладання, ніж за наступні 35-40 років педагогічного стажу.

На початку професійної діяльності більшість молодих учителів мають проблеми чи побоювання щодо управління класом і підтриманням у ньому дисципліни, свого іміджу, планування уроків і власної спроможності відповідати на складні питання учнів у разі їх виникнення. Зосередитися на відповідності результатів навчання поставленим завданням вчитель-початківець може лише після одержання певного позитивного досвіду управління класом. Під час проходження педагогічної практики і на початку кар'єри, вчитель-початківець проходить через три фази, які переживаються між собою: 1) зосередженість на власному іміджі і управлінні класом. 2) зосередженість на навчанні всього класу. 3) зосередженість на навчанні кожного учня, індивідуальний підхід. Варто зазначити, що більшість вчителів-практиків та вчителів-початківців відчують впевненість у власному іміджі і управлінні класом лише після 6-8 тижнів роботи у школі.

На думку Є.О. Клімова, особистість в процесі свого професійного розвитку та становлення проходить сім основних стадій професійного становлення та розвитку особистості, останньою і найважливішою з яких є наставництво: 1) оптант (фаза оптанта, оптації) - етап вибору професії; 2) адепт (фаза адепта) - навчання в спеціалізованому навчальному закладі: вузі, училищі і т.д.; 3) адаптант (фаза адаптації, "звикання" молодого фахівця до роботи); 4) інтернал - досвідчений працівник, який може самостійно й успішно виконувати основні професійні функції; 5) майстер (фаза майстерності) – працівник відрізняється спеціальними якостями, умінями, чи універсалізмом, індивідуальним стилем діяльності, стабільністю результатів професійної діяльності; 6) авторитет - майстер своєї справи, відомий широко у своєму чи колі за його межами (у галузі, на міжгалузевому рівні, у країні); 7) наставник (фаза наставництва). Фахівець є авторитетним майстром, він передає досвід молодим, стежить за їх ростом; його життя наповнене осмисленою професійною перспективою [5, с.418-424].

Теорія професійного розвитку вчителя, запропонована Л. Катц, містить чотири стадії розвитку вчителя:

1) виживання – стадія виживання триває протягом першого року викладання. Вчителі розуміють, що їхні очікування і уявлення про педагогічну діяльність, а також інформація, одержана під час додипломної підготовки, відрізняються від реальності професійної діяльності. Це психологічно важкий період, що вимагає значної підтримки.

2) консолідація – період інтенсивної підготовки впродовж другого і частини третього року викладання. Характеризується

накопиченням найважливіших навичок виживання в умовах класної кімнати, аналіз і об'єднання, або консолідацію, знань, умінь та навичок, здобутих впродовж стадії виживання. Вчителі починають зосереджувати увагу радше на навчанні студентів, ніж на предметі викладання. Суттєвою різницею між першою і другою стадіями є те, що під час першої стадії, молодий учитель здобуває лише базові знання про навчання дітей. Протягом другої стадії, вчитель починає застосовувати індивідуальний підхід до учнів, ставити різні цілі, задавати різноманітні завдання.

3) оновлення – зазвичай настає через 3-4 роки після початку педагогічної діяльності. Виконуючи одну і ту ж роботу впродовж декількох років, вчитель втомлюється від рутини і починає розширювати коло своїх професійних інтересів. Згідно з Л.Катц, стадія оновлення характеризується прагненням молодого вчителя оновити свої матеріали, підходи та ідеї, опанувати нові методики викладання з метою його вдосконалення.

4) зрілість – характеризується більш глибоким пошуком і розумінням навчання й викладання. Стадія педагогічної зрілості зазвичай настає через 3 роки викладання, у деяких випадках – через 4-5 років. Вчителі протягом цієї фази починають шукати відповіді на «більш глибокі та абстрактні питання», пов'язані з професією вчителя та освітою загалом. Швидкість проходження зазначених стадій є індивідуальною для кожного вчителя [6, с.51-53].

Варто зазначити, що причиною хвилювань вчителів-початківців на стадії становлення, здебільшого, є власна здатність підтримувати дисципліну в класі та порозумітися з учнями. Після вирішення вказаних проблем молодим фахівцем необхідно подолати труднощі, пов'язані із забезпеченням високого рівня знань і сталого розвитку учнів. Належна професійна та особистісна підтримка молодого фахівця сприяє проходженню вчителем цих етапів професійного розвитку з прогнозованою послідовністю.

Цікавим, на нашу думку, є використання Е. Муар теорії стадій для опису емоційного стану молодих вчителів на різних стадії їх професійного розвитку, а саме: 1) стадія очікування (anticipation) – характеризується початковим емоційним піднесенням, яке швидко минає через численні труднощі і проблеми, пов'язані з викладанням; 2) стадія виживання (survival) – щоденні намагання молодого вчителя «втриматися на поверхні», яке призводить до стадії розчарування; 3) стадія розчарування (disillusionment) – етап, під час якого вчителі-початківці ставлять під сумнів вибір власної професії. Стадія розчарування може мати різну інтенсивність і тривалість; 4) стадія оновлення (rejuvenation) – період відновлення після зимової перерви. На цій стадії з'являються нові стратегії та впевненість; 5) стадія рефлексії (reflection) настає наприкінці шкільного року, коли молоді вчителі оглядаються на пройдені шляхи і починають з надією чекати наступного року [7, с.23].

Факторами, що сприяють інтенсифікації проходження вчителем стадій професійного розвитку, є: 1. Якісні й ефективні програми підготовки вчителів-початківців, орієнтовані на здобуття значного практичного досвіду. 2. Асигнування, необхідні адміністраціям шкіл для стимулювання професійного становлення і розвитку вчителів. 3. Систематична підтримка професійного становлення вчителів-початківців, що містить багато компонентів, зокрема програми наставництва. 4. Чітке роз'яснення завдань і вимог, що ставляться до професійної діяльності педагога у конкретному шкільному середовищі. 5. Процедура оцінювання результатів професійної діяльності вчителя, що відповідає еволюційному характеру «навчання навчати».

Еволюційний характер професійного розвитку вчителів включає ймовірність того, що після закінчення навчання у вищому навчальному закладі молодий учитель одразу стане компетентним фахівцем. Натомість, додипломна підготовка розглядається як один крок у неперервному процесі професійного становлення вчителя. У документах Національної комісії з питань освіти і майбутнього Америки [15], досвід учителя визнається найважливішим фактором, що визначає успішність учнів. Успішність студентів погіршується, коли молодим вчителям бракує досвіду і професійного розвитку. Професор Стенфордського педагогічного університету і член Національної академії освіти США Л. Дарлінг-Гаммонд

наголошує на серйозності наслідків неякісного викладання, які можуть бути кумулятивними, прогресуючими і стійкими [8].

Значна частина досліджень присвячені виокремленню різних стадій, через які проходять вчителі протягом своєї кар'єри. Кожний автор описує їх за допомогою різних назв, однак вони зазвичай мають одну логічну структуру. Розвиток учителя починається з додипломної підготовки. Незважаючи на те, що програми додипломної підготовки є важливим компонентом розвитку вчителів, їх недостатньо для належної підготовки молодих спеціалістів не лише до проблем, які їх доведеться долати протягом всієї кар'єри, але й до труднощів роботи з реальним класом одразу після початку педагогічної діяльності.

Однією з умов ефективності професійної діяльності молодих вчителів є наставництво, головною з функцій якого є передача наставником позитивного педагогічного досвіду своєму підопічному. Результати дослідження програм підтримки молодих вчителів під час їх входження до професії, проведене у штаті Каліфорнія, свідчать про те, що вчителі, які відчували належну підтримку і наставництво, є більш ефективними на ранніх етапах кар'єри і швидше переходять від етапу виживання до успіху [9, с.15].

Наставництво – це професійні партнерські стосунки колег, що сприяють їх взаємному професійному становленню і зростанню. Наставництво є ширшим поняттям, ніж консультування чи інструктування, оскільки ґрунтується на глибокій довірі, партнерстві і творчій співпраці з метою професійного й особистісного розвитку педагогів.

Деякі американські науковці (Дж.Клері; Дж. Глоberman, М. Бого; С. Мавропулоу, М. Ніколазізі, К. Соуза, М. Дамі, Л. Захарі) вважають, що педагог-наставник не лише дає, але й отримує користь від співпраці з учителем-початківцем, оскільки результатом його роботи є рефлексія, самоактуалізація і власний професійний розвиток. Проведені ними експериментальні дослідження містять оцінку вчителями-наставниками результатів програм наставництва. Зокрема, досвідчені педагоги визнають, що у процесі роботи з молодими вчителями вони поглибили свої знання у галузі освітніх технологій та інновацій, а також вдосконалили власну професійну майстерність. З огляду на це, можна стверджувати, що ефективне наставництво є двостороннім процесом, результатом якого є взаємне навчання двох колег, професійне зростання і розвиток професійної рефлексії.

Фахівці у галузі наставництва зазначають, що наставництво є еволюційним, неперервним і здатним задовольнити низку кар'єрних потреб педагогічних працівників. Наставництво сприяє розвитку у вчителів лідерських якостей, завдяки одержанню професійної й інституційної інформації, підтримки, спонсорства, стимулювання, порад, допомоги, зворотного зв'язку і спрямування до досягнення цілей. Учителі, залучені до програм наставництва, демонструють протягом подальших етапів педагогічної кар'єри стійку позитивну динаміку не лише професійного, але й особистісного розвитку, що охоплює задоволення психо-соціальних потреб.

Дж. Пеннелл і В. Фаєрстоун [10, с.354-537] стверджують, що за даними опитувань вчителів, можливість поділитися своїми ідеями і дізнатися про позитивний практичний досвід колег була надзвичайно важливою і більш корисною, ніж слухання експертів з певного предмету або спеціалістів у галузі навчання й викладання. У зазначеній роботі також йдеться про те, що ефективний професійний розвиток охоплює постійне співробітництво колег, що сприяє формуванню у них здатності до рефлексії. А. Брик, Е. Кемберн, К. Льюїс [11] наголошують, що вчителям необхідно працювати разом, для того, щоб задовольнити потреби студентів. Їхній постійний розвиток залежить від взаємодії між вчителями. Дж. Літл [12] поділяє думку про те, що неперервний професійний розвиток досягається максимально лише за умови залучення вчителів до обговорень практичних аспектів викладання.

У вчителів-початківців також має бути можливість співпрацювати з експертами поза межами школи [13]. Дослідження дають підстави вважати, що професійний розвиток повинен бути тривалим і неперервним, на відміну від одноразового тренінгу чи семінару. До того ж, ефективний професійний розвиток надає вчителям можливість розвинути рефлексивні здібності, завдяки

чому викладання стає змістовним і усвідомленим. Наставництво спонукає вчителів до критичної оцінки своєї роботи, усвідомленню власних помилок і досягнень. Л.Далоз і Н. Стівенс [14] розглядають рефлексію у наставництві як можливість оновлення і регенерації, що необхідні для всіх дорослих. Прагнення до генеративності має важливе значення для подолання загрози стагнації у зрілому віці.

Отже, незважаючи на існування деяких розбіжностей щодо трактування різними дослідниками кількості і назв стадій розвитку вчителя, більшість авторів відштовхуються від єдиної теорії, за якою молодий учитель спочатку має елементарні проблеми і тривоги (пов'язані з дисципліною у класі, невпевненістю у собі), які необхідно вирішити для подолання більш складних проблем

наступного етапу (наприклад, проблем, пов'язаних з успішністю учнів). Варто зазначити, що як правило, за належної підтримки, вчителі долають ці стадії професійного розвитку з очікуваною послідовністю. Стимулювати проходження через ці стадії можна за допомогою а) реалізації якісних програм підготовки вчителів, що передбачають значну практичну підготовку; б) систематичної і комплексної підтримки вчителів-початківців під час входження до професії, особливо неперервної підтримки добре підготовленого наставника, який використовує ефективні підходи; в) визначення очікуваних від молодого вчителя результатів; г) процедури оцінювання ефективності роботи вчителів і заходи, що узгоджуються з еволюційною природою педагогіки.

Література

1. Сисоева С. О. Психологія та педагогіка: Підручник для студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання / С.О.Сисоева, Т.Б.Поясок. – К.: Міленіум, 2005. – 520 с.
2. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М.Коджаспирова, А. Ю.Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «Март»; Ростов н/Д.: Издательский центр «Март», 2005 – 448 с.
3. Fuller F. Concerns of teachers: A developmental conceptualization / Frances Fuller // *American Educational Research Journal*. – №6(2). – 1969.
4. Singer H. A New Teacher's Guide: Surviving your first year / Harvey Singer. – Scarecrow Press: Lanham, Maryland, 2003.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Евгений Александрович Климов. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.
6. Katz L. Developmental stages of preschool teachers / Lilian Katz // *The Elementary School Journal*. – №23(1). – 1972.
7. Moir E. The stages of a teacher's first year / Ellen Moir // In M.Scherer. *A Better Beginning*. – Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999.
8. Darling-Hammond L. Teaching for high standards: What policymakers need to know and be able to do / L.Darling-Hammond., D.Ball. Philadelphia: National Commission on Teaching and America's Future and the Consortium for Policy Research and Education, 1998.
9. Bartell C. Shaping teacher induction policy in California / Carol Bartell // *Teacher Education. Quarterly*. – №22(4). –1995.
10. Pennell J.R. Teacher-to-teacher professional development for state-sponsored networks / J.R.Pennell, W.A.Firestone. – *Phi Delta Kappan*, 1998. – PP.354-357
11. Bryk A. Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences / A.Bryk, E.Camburn, K.S.Louis // *Educational Administration Quarterly*. – №35. – 1999. – PP.751-781
12. Little J.W. Norms of collegiality and experimentation: workplace conditions of school success / Judith Warren Little // *American Educational Research Journal*. – vol 19. – 1982.
13. King B. School-and district-level leadership for teacher workforce development: Enhancing teacher learning and capacity/ Bruce King // In M.A.Smylie & D.Miretzky (Eds.) *Developing the teacher workforce*. – Chicago: University of Chicago Press, 2004. – PP.304-349.
14. Daloz L. A. Mentor: Guiding the journey of adult learners / L.A.Daloz. – San Francisco: Jossey-Bass, 1999. – PP.203-229
15. National Commission on Teaching and America's Future. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nctaf.org/>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Автором статті виконаний аналіз професійного розвитку починаючих учителів, виділено його основні етапи, а також определено факторы, способствующие интенсификации прохождения учителями стадий профессионального развития. Исследование содержит анализ психолого-педагогической литературы и результатов экспериментальных исследований, полученных учеными США с целью определения эффективности наставничества как одного из условий профессионального развития начинающих учителей.

Ключевые слова: наставник, подопечный, начинающий учитель, наставничество, профессиональное развитие.

The author of the study has analyzed novice teacher professional development, identified its main stages and determined the stimulants of teacher transition through the professional development stages. The research contains the analysis of psychological and educational literature, as well as the results of experimental studies carried out by US researchers in order to assess the effectiveness of mentoring as a condition underlying the professional development of novice teachers.

Key words: mentor, protégé (mentee), novice (new, beginning) teacher, mentoring, professional development.

УДК 376.58+343.815 (470+571)

АНАЛІЗ МОТИВІВ ТА МЕХАНІЗМІВ ФОРМУВАННЯ ДЕВІАНТНОЇ, ПРОТИПРАВНОЇ ПОВЕДІНКИ

Зобенько Наталія Анатоліївна
м. Черкаси

У статті аналізуються мотиви девіантної поведінки, розглядаються механізми її формування, типи соціальних відхилень поведінки особистості, теорії причин виникнення відхилень.

Ключові слова: мотиви девіантної, протиправної поведінки, механізм формування, закріплення негативних девіацій, типи соціальних відхилень поведінки особистості, теорії причин виникнення відхилень.

Сьогодні інтерес до проблеми девіантної поведінки в цілому і молоді все більше зростає, оскільки девіантна поведінка серед дітей і підлітків набула впродовж останніх десятиріч значного розповсюдження. Крім того, встановлено, що девіантна поведінка неповнолітніх у багатьох випадках трансформується у кримінальні форми поведінки і становить суттєву небезпеку як для самої особистості неповнолітнього, його подальшого розвитку, так і для всього суспільства. Дуже небезпечним є й те, що відбувається процес "омолодження" девіантних форм поведінки.

Дослідження різних аспектів девіантної поведінки привертала увагу багатьох дослідників. Ученими досліджено: соціально-педагогічні причини виникнення асоціальної поведінки неповнолітніх (Ю.В.Гербеєв, Е.Г.Костяшкін, Г.П.Медведев, В.М.Оржеховська) аналіз мотивів протиправної поведінки (Г.Бочарьова, А.А.Даниленков, К.Ігошев, Л.А.Регуш, О.Ситковська та інші), психологічну специфіку правопорушень неповнолітніх (С.А.Белічева, В.В.Ковальов), діагностику відхилень у поведінці школярів (А.С.Белкін, О.І.Кочетов, В.М.Обухов), шляхи і засоби попередження асоціальної поведінки учнів (В.Г.Баженов, М.Бурмака О.Д. Гонєєв, Л.В.Кондрашова), профілактику девіантної поведінки неповнолітніх (І.В.Козубовська, Т.Є.Колесіна, Н.Максимова, І.І.Парфенович, Г.О.Пономаренко, М.Фіцула, Т.Федорченко), корекцію відхилень у поведінці неповнолітніх (Н.М.Апетик, М.Синьов, Т.Титаренко, Г.В.Товканець), фактори, що впливають на формування девіантної поведінки особистості та особливості корекційної роботи з підлітками (І.Доллард, К.Леонгард, Д.Міллер, М.Раттер, Й.Толман, К.Хелкама та ін.).

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми девіантної поведінки засвідчив, що недостатньо розкрито мотиви та особливості формування девіантної поведінки. Означене й зумовило вибір теми дослідження "Аналіз мотивів та механізмів формування девіантної, протиправної поведінки".

Мета статті – висвітлити мотиви та механізми формування девіантної, протиправної поведінки, що забезпечить проведення ефективної діагностики та своєчасних цілеспрямованих профілактичних заходів щодо подолання соціальних відхилень неповнолітніх на різних етапах її формування.

У сучасній науковій літературі багато уваги приділено вивченню мотивів девіантної поведінки. Вивчення мотиваційної сфери дає можливість виявити і пояснити причини відхилень у поведінці, виявити механізми формування і функціонування потреб суб'єктів з девіантною поведінкою, що, в свою чергу, є важливою умовою подолання соціальних відхилень [1].

В.Кондрашенко підкреслює, що мотивація є специфічною формою суб'єктивного відображення об'єктивного середовища, в якому функціонує і діє особистість. Мотивація девіантної поведінки відображає не тільки асоціальну ситуацію, але і весь попередній негативний вплив соціального середовища, який сформував особистість з антисоціальною спрямованістю [7, с.81].

У науковій літературі існують різні тлумачення поняття мотиву.

Так, мотив як потребу розглядають П.Симонов, Д.Колесов; мотив як спонування – С.Рубінштейн, К.Ігошев, В.Ковальов; мотив як особистісні диспозиції – Х.Мюррей, В.Мерлін; мотив як задоволення певних потреб – Л.Божович, В.Асєєв, П.Якобсон; мотив як намір – К.Левін та інші.

Значна кількість учених (Г.Бочарьова, К.Ігошев, О.Ситковська та інші) аналізують мотиви протиправної поведінки. Існує також

низка робіт, присвячених вивченню неусвідомлюваної мотивації, так званих немотивованих правопорушень і злочинів [5;12].

Відомий учений Л.Регуш розглядає неусвідомлювані мотиви як один із факторів, які суттєво впливають на поведінку підлітка, його окремі вчинки [12, с. 69].

Учені-дослідники цілком правомірно проявляють значну увагу до проблеми мотивації поведінки неповнолітніх-правопорушників. Це має дуже важливе значення для розробки адекватних профілактичних заходів. Без знання мотивів важко встановити причини правопорушення, виявити ті фактори, які спонукали особистість до вчинення протиправних дій. Це має також значення для правильного вибору заходів впливу, які можуть забезпечити відповідний виховний ефект.

Знання мотивів протиправної поведінки для визначення відповідних профілактичних заходів полягає в можливості: попередження правопорушень (у вузькому розумінні), тобто в процесі впливу на індивіда і його мікросередовище, коли він ще не здійснив правопорушення, але існує реальна загроза для цього; правильної кваліфікації вчиненого правопорушення та індивідуалізації покарання; перевиховання правопорушників, забезпечення індивідуального впливу на них.

Велике значення у профілактичній діяльності має вивчення мотивів протиправної поведінки з прогностичною метою. Систематизація і аналіз мотивів можуть служити базою для прогнозування протиправних дій стосовно конкретної вікової групи [4].

Серед мотивів протиправної поведінки, в першу чергу, виділяються корисливі мотиви. За останні роки кількість крадіжок, вчинених неповнолітніми, у порівнянні з іншими протиправними діями суттєво зросла. Очевидно, цьому сприяє та складна соціально-економічна ситуація, яка виникла в країні. Деякі підлітки сьогодні не мають можливості для задоволення навіть найнеобхідніших матеріальних потреб, частина з них є бездоглядними без будь-яких засобів до існування.

Існують і інші мотиви протиправних дій серед підлітків, наприклад, бажання проявити "геройство", заслужити авторитет у групі, отримати насолоду від відчуття ризику. Слід підкреслити, що іноді внутрішні мотиви маскуються зовнішніми проявами, які неадекватно відображають справжні мотиви дій.

Стосовно неусвідомлюваних мотивів, то деякі з них властиві певному типу особистості, який характеризується переоцінкою значимості своєї особистості, нестійкістю настрою, схильністю до гострих емоційних вражень і відчуттів. Сюди ж відносяться індивіди, які підсвідомо уникають соціального контролю.

Інша група неусвідомлюваних мотивів може носити компенсаторний характер, що, можливо, зв'язано з комплексом неповноцінності, неадекватністю, пригніченістю особистості. Саме такі мотиви часто виявляються у багатьох підлітків-правопорушників, які приводять до необдуманих ризикованих вчинків, проявів фізичного насильства.

У деяких підлітків-правопорушників неусвідомлювані мотиви зв'язані з відстроченою у часі дією попереднього травмуючого досвіду, на що вказує і В.Кудрявцев [12]. Побої, приниження, незаслужено жорстоке ставлення до дитини в перші роки її життя може залишити слід в емоційній структурі особистості і при відповідних умовах сприяти формуванню протиправної поведінки.

Мотиви протиправної поведінки іноді зв'язані з різними патологічними особливостями особистості, проте такі випадки більше входять в компетенцію психіатрів. Формування неусвідомлюваних мотивів протиправної поведінки не можна розглядати окремо від таких досить стійких неусвідомлюваних регуляторів людської поведінки як психологічні установки.

Також заслуговує на увагу аналіз механізму формування девіантної, протиправної поведінки.

Розглядаючи механізми формування установки протиправної поведінки, слід враховувати дію об'єктивних і суб'єктивних

факторів, якими виступають, перш за все, зовнішні умови, найближче соціальне оточення, конкретна ситуація, а також потреби індивіда, які спочатку можуть і не мати асоціального характеру.

У процесі формування асоціальних установок внаслідок багаторазових повторень відбувається трансформація потреб, асоціальна поведінка закріплюється, стає звичною, слабо контролюється свідомістю, навіть може стати потребою. Наприклад, часто спостерігаються випадки, коли установка на вживання алкоголю, здійснення хуліганських вчинків у неповнолітніх спочатку починає складатися у неформальних вуличних групах під впливом потреби у визнанні, престижі, самоутвердженні. І тільки при наступних багаторазових повтореннях ці дії закріплюються, призводять до зміни мотивації, формування самостійних деформованих потреб стосовно вживання алкоголю тощо.

Необхідно відзначити, що у неповнолітніх-правопорушників деякі асоціальні установки вже сформувалися і є досить стійкими. Щоб змінити їх, потрібно багато часу і зусиль. На формування кримінальної спрямованості групи і девіантної поведінки членів групи впливають такі фактори, як наявність "негативного" лідера в групі, антисоціальні норми і цінності, сформовані в групі, відсутність контролю дорослих.

Значне місце в дослідженнях відводиться розгляду особливостей особистості неповнолітніх-правопорушників. На думку учених, підлітки з антисоціальною спрямованістю характеризуються незрілістю емоційно-вольової сфери, мають неадекватну оцінку, яка дуже часто не співпадає з зовнішньою оцінкою, деформовану мотиваційну сферу. Майже половина з них мають психоневрологічні патології [2; 8; 9; 10].

Крім цього, на думку В.Ветрова, неповнолітні правопорушники відзначаються правовим нігілізмом, інфантильністю правосвідомості [4, с.21]; І.В.Козубовської – низьким рівнем правосвідомості (близько 90%) [8, с.168-169].

Девіантна поведінка часто є наслідком соціально-стресових розладів (втрата орієнтирів, психогенна соціально-економічна і політична ситуація тощо), які призводять до соціальної дезадаптації неповнолітніх. Слід підкреслити, що вчені досліджуючи природу і причини девіантної поведінки неповнолітніх, значну увагу звертають на бездоглядність, безпритульність, низький рівень роботи освітніх установ, розпад системи працевлаштування неповнолітніх, відсутність достатньої мережі клубних, спортивних і громадських установ для дітей і підлітків, проникнення в середовище молоді стандартів поведінки, не сумісних з ціннісними орієнтаціями нашого суспільства (культ сили, жорстокості, наркотиків тощо), значний розрив у матеріальному забезпеченні дітей, вихідців із різних соціальних груп (соціальне розшарування), збільшення частки дітей з проблемами в інтелектуальному, психічному та емоційно-вольовому розвитку. Найбільше ж дослідників турбують незадовільні умови виховання дітей в сім'ї.

Що стосується девіантної (протиправної) поведінки неповнолітніх, то цікавим є механізм формування і закріплення негативних девіацій. На думку багатьох дослідників, він безпосередньо зв'язаний з неадекватною реакцією суспільства на ту чи іншу форму соціальної девіації, зокрема, "наклеюванням ярликів" на девіантів (явище стигматизації), які стають в майбутньому своєрідним компасом для молодих людей. Стосовно питання періодизації процесу криміналізації особистості, в науковій літературі існують різні підходи. Так, деякі вчені вважають, що пер-

винне порушення соціальних норм зазвичай має випадковий характер. Пізніше рушійною силою протиправних дій стає корисливі мотиви або мотиви отримання задоволення. Осуд негативних дій індивіда з боку суспільства закріплює за ним статус девіанта (правопорушника, злочинця). У подальшому має місце активна реалізація набутого соціального статусу, яка виражається в систематичних протиправних діях. Е.Ленерт виокремлює такі етапи процесу соціальної деформації девіанта: порушення індивідом правил і норм поведінки; негативна реакція суспільства; повторне порушення норм і правил поведінки, яке може бути викликане почуттям образи на оточуючих людей, ворожості до навколишнього середовища; негативна реакція суспільства, осуд, стигматизація; зміцнення позицій індивіда на злочинному шляху, ідентифікація себе зі злочинним типом [11].

Учений П.Фріс, досліджуючи проблему девіантної поведінки неповнолітніх, виокремлює три основні етапи переходу девіантної поведінки в делінквентну (злочинну). Першим етапом він вважає соціально-педагогічну занедбаність, яка найчастіше розвивається у дітей внаслідок тривалого перебування в несприятливих життєвих умовах (найчастіше в неблагополучній сім'ї) і характеризується різними особистісними деформаціями. Другий етап – вчинення окремих протиправних дій, які незабаром переходять в систематичні правопорушення і злочини, що знаменують початок третього етапу [13].

Учені В.Шапінський і В.Мареев виокремлюють в структурі формування девіантної поведінки чотири основні ланки: проблемна ситуація; ціннісно-нормативна регуляція; прийняття рішення; здійснення проступку [14, с.31].

Аналіз висловлених положень дозволяє зробити висновок, що в поглядах різних вчених є багато спільного і висловлені положення навряд чи можуть викликати суттєві заперечення. Правда, вважаємо за доцільне зробити деякі уточнення і доповнення. Наприклад, в залежності від індивідуально-психологічних властивостей особистості, характер і спрямованість її реагування на конфліктну ситуацію можна віднести до одного з трьох можливих варіантів: а) протидія конфлікту, який лежить в основі ситуації; б) відхід від реальної ситуації, зокрема, компенсація її наркотиками, алкоголем; в) адаптація до конфліктної обстановки, ситуації, в тому числі шляхом зміни системи цінностей, інтересів, потреб індивіда.

Враховуючи все вище згадане, вважаємо, що в процесі формування негативної девіантності неповнолітніх можна виокремити такі етапи:

- накопичення негативного інформаційного досвіду, формування відповідних світоглядних установок;
- первинна дезорганізація поведінки;
- перехід від дотримання соціальних норм до їх порушення;
- реакція найближчого оточення і відповідних інститутів суспільства на протиправні дії неповнолітнього;
- закріплення девіантних форм поведінки (внаслідок образи на оточення, чи внаслідок визнання цих форм поведінки відповідною референтною групою);
- систематичні прояви злочинної девіантності.

С.Белічева зробила спробу класифікувати девіантні форми поведінки неповнолітніх за їх спрямуванням і виокремила агресивний, корисливий і соціально-пасивний типи [3, с.12]. Результати її дослідження можуть бути відображені наступним чином (див. табл.1).

Таблиця 1.

Типи соціальних відхилень поведінки особистості

Соціальні відхилення корисливої спрямованості	Соціальні відхилення агресивної орієнтації	Відхилення соціально-пасивного типу
Правопорушення і проступки, зв'язані з устремлінням незаконним шляхом отримати матеріальну, грошову або майнову користь: розкрадання, хабарництво, крадіжки, шахрайство і т.д.	Дії, направлені проти особистості (образа, хуліганство, побиття, зґвалтування, вбивство) (вербальний та невербальний). Докриміногенний рівень – у вигляді проступків аморальної поведінки, що викликає моральне засудження. Посткриміногенний рівень – у вигляді злочинних кримінально-каральних дій.	Устремління до відмови від активної життєдіяльності, ухилення від своїх громадянських обов'язків: ухилення від роботи, навчання, бродяжництво, вживання алкоголю, наркотиків, токсичних засобів. Крайній прояв – самогубство, суїцид.

В останні десятиріччя з'явилося багато робіт провідних учених, зокрема В.Афанасьєва, Я.Гілінського, І.В.Козубовської, В.Кудрявцева, Н.Максимова, В.М.Оржеховської, І.І.Парфеновича, Г.О.Пономаренко, М.Синьова, В.Соколова, Т.Титаренко, Г.В.Товканець, М.Фіцули, Т.Федорченко, В.Юстицького та інших, в яких обґрунтовуються різні підходи до вивчення соціальних девіацій: як наслідку відхилення в психологічно-особистісному розвитку; як результату стигматизації; як результату суспільно-політичних процесів; як природного результату нормальних соціальних процесів, властивих всім суспільним формаціям та ін.

Сьогодні посилюються тенденції до створення єдиної загальної девіантологічної теорії, яка досліджує структурні детермінанти девіацій, психологію процесів прилучення індивідів, груп до девіантних форм поведінки, а також ефективність соціального реагування на світоглядні і поведінкові девіації.

В сучасній девіантології сьогодні існують біологічні, психолого-педагогічні, соціологічні, кримінологічні підходи, проте, на нашу думку, вони є дещо умовними, оскільки всі теорії мають міждисциплінарну спрямованість. Зокрема, біологічний підхід зосереджує увагу в основному на природжених особливостях індивіда, в якійсь мірі допускає існування схильності до девіацій окремих індивідів. Психологічний підхід орієнтований на вивчення детермінації девіацій на особистісному рівні в зв'язку з психічними аномаліями, а також на пошук можливих кореляцій між особистісними аномаліями і девіантною поведінкою. Предметом соціологічного напрямку виступають всі форми соціальної патології в їх взаємозв'язках і залежностях від соціально-економічних, політичних та інших факторів. Кримінологічний підхід представлений теоріями, спрямованими на вивчення злочинності та інших негативних соціальних девіацій як соціально-правових явищ. В рамках цього підходу проводиться також вивчення особистості девіанта [6].

Аналізуючи праці сучасних учених, які досліджують проблему девіантної поведінки загалом і неповнолітніх зокрема, слід підкреслити, що в них відчувається досить сильний вплив таких відомих зарубіжних авторів, як Е.Фром, Р.Мертон, В.Фокс, Е.Саттерленд та ін. Так, багато вчених, досліджуючи причини появи девіацій в молодіжному середовищі, використовує і далі розвиває положення теорії аномії і стигматизації, висловлені Р.Мертонем.

Явище аномії можна визначити як напругу і дезорганізацію. Слід підкреслити, що це явище дійсно спостерігається сьогодні в молодіжному середовищі в Україні і є дуже актуальним для сучасного суспільства. Сьогодні багато молодих людей відчують беззмістовність свого існування в суспільстві, неможливість реалізувати свій особистісний потенціал, переживають за своє майбутнє. Це сприяє послабленню у молоді відповідальності за свої дії. Певну роль відіграє в цьому плані і почуття заздрощів. Адже сьогодні, як ніколи, поглибилось майнове розшарування суспільства, і якщо окремі молоді люди мають змогу отримати хорошу освіту, мають престижні дорогі речі, відпочивають в наймальовничіших куточках різних країн світу, то інші – не мають нічого, змушені важкою працею заробляти на більш, ніж скромне життя.

Щоб змінити ситуацію, молоді люди починають робити різні кроки, далеко не завжди правильні, зокрема, вживати алкогольні напої, наркотичні засоби, здійснювати крадіжки, займатися проституцією тощо. В основі такої поведінки лежить протиріччя між тим, до чого молода людина повинна прагнути і тим, що вона має в реальному житті. Стан аномії серед неповнолітніх і молоді часто провокується й тим, що молоді люди, внаслідок правової безграмотності, або недостатньої грамотності, не знаходять відповідних норм, необхідних в адекватній орієнтації в соціально-правовому просторі та прийнятті відповідних рішень. Молоді люди не отримують своєчасної відповідної підказки з боку суспільства. Аномія проявляється в молодіжному середовищі в цинізмі однієї частини молоді, яка користується всіма благами життя (до речі, дуже часто безпідставно, не докладаючи для цього жодних зусиль) і агресивністю іншої частини молодих людей, позбавлених всього цього через певні життєві обставини, від них незалежні.

Теорія "диференційованого зв'язку", запропонована Е.Саттерлендом, теж часто використовується сучасними вченими при поясненні окремих видів девіацій. Суть теорії може бути зведена коротко до таких основних моментів: 1) Девіантній поведінці навчаються. 2) Навчання відбувається в групах, де індивіди зв'язані певними міжособистісними відносинами. 3) Навчання девіантній поведінці включає: засвоєння прийомів здійснення правопорушень і злочинів, оцінку правових норм, на основі якої формується специфічна спрямованість мотивів, установок. 4) Молода людина стає девіантом (делінквентом) в результаті переважання у неї оцінок, які сприяють порушенню закону. 5) Диференційовані зв'язки розрізняються в залежності від їх частоти, тривалості, інтенсивності. 6) Девіантна поведінка виражає загальні потреби і цінності, так само, як і недевіантна, проте задовольняються ці потреби протиправним шляхом.

Теорія субкультури опирається на основні положення теорії аномії і диференційованого зв'язку. Вона передбачає, що молода людина існує і розвивається в групі собі подібних, де існує певна система цінностей, схожа з системою цінностей суспільства, але все ж має певну специфіку. Делінквентність субкультури молоді розвивається, оскільки існує проблема пристосування молодих людей, особливо тих, які належать до нижчих прошарків населення. Виникає конфлікт між цінностями, які орієнтують на успіх і обмеженими можливостями в досягненні успіху.

Висновки. Основні положення наведених концепцій дозволяють зробити висновок, що в них містяться цінні ідеї стосовно оцінки девіантної поведінки, зокрема: девіантну поведінку неповнолітніх і молоді не можна зрозуміти без аналізу зв'язків з загальноприйнятими символами успіху в суспільстві, де відбувається процес становлення молодої людини; в появі тих чи інших видів девіантної поведінки молоді, а також досягненні успіху молодими людьми законними способами і засобами важливу роль відіграє соціально-правова структура суспільства; оцінка суспільством дій молодої людини має досить сильний вплив, часто від неї залежить, чи стане молода людина девіантом (делінквентом).

На нашу думку, незнання і неврахування всіх цих мотивів та механізмів формування девіантної поведінки знижує ефективність соціально-виховної роботи з неповнолітніми.

Література

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности / Владимир Георгиевич Асеев. – М.: Педагогика, 1986. – 168 с.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности / Борис Сергеевич Братусь. – М.: "Мысль", 1998. – 304 с.
3. Беличева С.А. Основы превентивной психологии / Светлана Афанасьевна Беличева. – М.: "Социальное здоровье России", 1993. – 199 с.
4. Ветров В.Н. Использование криминологических данных о молодых правонарушителях в деятельности органов внутренних дел / В.Н.Ветров. – М.: МВД СССР, 1990. – 221 с.
5. Даниленков А.А. Педагогические условия формирования мотивации поведения у подростков-правонарушителей: автореф. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «общая педагогика» / Андрей Анатольевич Даниленков. – Калининград. – 2000. – 17 с.
6. Змановская Е.В. Девиантология / Елена Валерьевна Змановская. – М.: "Академия", 2003. – 288 с.
7. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков / Валентин Тимофеевич Кондрашенко. – Минск: "Беларусь", 1988. – 207 с.
8. Козубовська І.В. Рання профілактика протиправної поведінки неповнолітніх (психолого-педагогічні аспекти) / Ірина Василівна Козубовська. —Ужгород: 1996. – 256с.
9. Марусинець М.М. Характеристика деяких відхилень у психічному розвитку і поведінці неповнолітніх. // Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи в Україні і за рубежом: Міжнар. наук.-практ. конф., 5-6 травня 2003 р. / М.М.Марусинець, І.В.Козубовська. – Ужгород: «Мистецька лінія». – 2003. – С.217

10. Минияров В.М. Диагностика и коррекция характерологических свойств личности / Валерий Максимович Минияров. – АО "Корпорация Федоров", 1997. – 120 с.
11. Российская криминологическая энциклопедия. – М.: "НОРМА", 2000. – 581 с.
12. Реруш Л.А. Наш проблемный подросток/ Под ред.Л.А.Реруш. – СПб: Союз, 1999. – 144 с.
13. Фрис П.Л. Криминологические и уголовно-правовые проблемы профилактики преступлений несовершеннолетних./ Павел Львович Фрис. – М.: "Юрист", 1983. – 248 с.
14. Шапинский В.А. Девиантное поведение и социальный контроль / В.А.Шапинский, В.И.Мареев. – Ростов-на-Дону: "Феникс", 1997. – 311 с.

В статье анализируются мотивы девиантного поведения, рассматриваются механизм его формирования, типы социальных отклонений личности, теории причин возникновения отклонений.

Ключевые слова: мотивы девиантного поведения, механизм формирования девиантного поведения, укрепление отрицательных девиаций, типы социальных отклонений личности, теории причин возникновения отклонений.

The author of the article has examined the motives of deviant behavior, as well as the mechanisms of its formation, the types of social behavior abnormalities of personality, theories of causes of deviations.

Keywords: deviant motives, illegal behavior, formation mechanism, fixing the negative deviations, deviations of the types of social behavior of a person, the theory of the causes of deviations.

УДК 378.147:81'243

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТЬ «ЗНАННЯ», «УМІННЯ», «НАВИЧКИ» – ЯК ВАЖЛИВИХ СКЛАДОВИХ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Канюк Олександра Любомирівна
м.Ужгород

У статті прослідковується взаємозалежність між знаннями, уміннями та навичками як важливими складовими професійної компетентності майбутніх фахівців, логічно здійснена систематизація знань і комунікативних умінь на основі функцій спілкування (комунікативна, інтерактивна, перцептивна).

Ключові слова: знання, уміння, навички, формування, ділове спілкування, професійна компетентність.

Постановка проблеми. Результати аналізу наукових джерел (І.Ключковська, З.Коннова, Н.Микитенко, Л.Морська) дають змогу стверджувати, що сьогодні, коли відбувається інтенсивне поглиблення міжнародних контактів України, активізація процесів європейської та світової інтеграції, володіння вміннями іншомовного ділового спілкування набуває особливого значення, розглядається як важлива складова професійної компетентності.

Ми повністю поділяємо думку І.Ключковської, що володіння іноземною мовою є важливою умовою для налагодження міжнародних ділових контактів, створення спільних підприємств, а також, як зазначено в Болонській конвенції, для мобільності студентів з метою доступу до можливості одержання освіти, проведення досліджень, стажування в Європейському регіоні. У зв'язку з цим знання іноземних мов набуває економічної цінності. Причому практика показує, що сьогодні потрібні не просто спеціалісти, які можуть читати і перекладати з словником, а фахівці, які дійсно володіють іноземною мовою, можуть вільно читати наукову літературу мовою оригіналу, ефективно спілкуватися на особистісному і професійному рівнях, тобто мати навички професійно-ділового спілкування.

Аналіз останніх досліджень. У науковій психолого-педагогічній літературі можна знайти різні тлумачення понять «знання», «вміння» та «навички» (М.Риков, О.Кабанова, Л.Фрідман, В.Смирнов, П.Гурвич, В.Боброва, І.Зимня, В.Давидов, Б.Ломов, Б.Отт, К.Платонов, Є.Пасов та ін.) Проте їх нечітке розмежування в теорії знижує ефективність формування вмінь на практиці, спрощуючи нерідко цей процес до передачі знань та їх відпрацювання на основі певної системи дій. Недостатньо вивченими залишаються питання систематизації умінь ділового спілкування

Метою цієї публікації є теоретичне осмислення проблеми, пов'язаної з нечітким розмежуванням в теорії, в тому числі і в педагогічній, умінь та навичок, відсутність чіткого теоретичного

обґрунтування логіки взаємозв'язку вмінь та знань, а також здійснення систематизації знань і умінь на основі функцій спілкування (комунікативна, інтерактивна, перцептивна).

Виклад основного матеріалу. Проблема формування будь-яких професійних умінь майбутніх фахівців вимагає, перш за все, чіткого з'ясування суті поняття «уміння», здавалось би, вже достатньо дослідженого і зрозумілого, яке чи не найчастіше вживається нами у професійній діяльності та повсякденному житті. У зв'язку з цим доцільно проаналізувати поняття «знання», «уміння» та «навички» як складових компонентів різних форм іншомовного ділового спілкування.

Ділове спілкування може відбуватися в різних формах: ділова бесіда, дискусія, телефонна розмова, публічний виступ, ділові переговори, ділові наради, ділове листування. Для їх успішної реалізації необхідно оволодіти певними комунікативними вміннями і навичками, які необхідні для цього. Коротко зупинимось на аналізі самих термінів «уміння» і «навички», оскільки їх розуміння в сучасній вітчизняній і зарубіжній науці є доволі неоднозначним.

Так, у науковій літературі можна знайти різні тлумачення поняття «уміння». Наприклад, С.Кіссельгоф розглядає уміння як «оволодіння певною системою операцій і дій, які використовуються людиною в незвичних, нових для неї умовах, доцільну діяльність на основі отриманих знань» [1, с.15]; М.Риков – як «готовність діяти свідомо, а не автоматично» [2, с.47]; О.Кабанова – як «спосіб виконання дії» [3, с.10]; Л.Фрідман – як «свідоме використання наявних у людини знань і навичок для виконання складних дій в різних умовах вирішення завдання» [4, с.80]; В.Крутецький – як «успішне виконання конкретних дій із застосуванням правильних прийомів і способів» [5, с.160]; П.Гурвич – як «здатність до дії в варіативних умовах» [6, с.327].

На думку вітчизняного дослідника М.Савчина, умінням можна вважати здатність людини використовувати наявні знання, поняття, оперувати ними для виявлення суттєвих властивостей об'єктів і явищ, успішного розв'язання теоретичних і практичних завдань [7, с.224].

В.Смирнов тлумачить уміння як засвоєний людиною шляхом тривалих вправлень спосіб виконання дій як в звичних, так і нових, змінених умовах [8, с.171].

Отже, в сучасній психолого-педагогічній літературі немає однозначного тлумачення терміну «уміння». Можна виокремити два

основних підходи до розгляду цього поняття:

- уміння розглядається як процес діяльності, окремі дії, засвоєні людиною, які виконуються свідомо (П.Гальперін, І.Лернер, Н.Талізін та ін.);
- уміння розглядається як готовність і здатність виконувати певні види діяльності (П.Гурвич, О.Петровський, Г.Щукина та ін.).

Природу умінь не можна вивчити поза їх зв'язком зі знаннями і навичками, оскільки в будь-якому виді пізнавальної і трудової діяльності людини знання, уміння і навички завжди виступають в складній діалектичній взаємодії і єдності [9].

Взаємозв'язок знань, умінь і навичок є безперечним і визнається всіма вченими, проте суть цього зв'язку тлумачиться по-різному. Так, деякі дослідники вважають уміння незавершеною навичкою, що можна представити у вигляді схеми: «знання – уміння – навички» (Н.Левітова). Інші ж наполягають на тому, що первинними є навички, а уміння – вторинні, що відображено у схемі: «знання – навички – уміння» (І.Зимня).

Ці підходи базуються на положенні, що уміння і навички представляють два різних рівні оволодіння дією, тому важливо визначити, який з них є вищим [10, с.80].

В.Боброва підкреслює, що без знання не може сформуватися уміння, водночас навички можуть сформуватися і на основі механізму наслідування. Уміння формуються не тільки в процесі оволодіння знаннями, але й навичками використання досвіду. Тільки ті знання можуть стати основою уміння, які відзначаються гнучкістю, широтою. В цьому і полягає значення спеціальних знань у будь-якій професійній підготовці: вони повинні стати основою для формування умінь. На думку автора, в професійній підготовці важливішими є уміння, сформовані на основі знань, бо самі по собі знання мало що дають, а уміння є джерелом здобуття нових знань [11, с.26].

На думку П.Гальперіна, Н.Талізін, уміння складаються з окремих дій, між якими існує тісний зв'язок. Кожна дія включає операції – способи реалізації дії, який в результаті неодноразового використання знаннями в стабільних умовах діяльності трансформується, втрачає свідому цілеспрямованість, автоматизується і перетворюється у навички. Навички – це, зазвичай, просте стереотипне повторення минулого досвіду, натреновані, автоматизовані дії [12, с.283].

Відомі вчені вказують на специфічні особливості умінь, які відрізняють їх від навичок: відсутність автоматизації при виконанні дій (В.Давидов, В.Зінченко, Б.Ломов та ін.); постійна опора на знання і попередній досвід (М.Гамезо, В.Давидов, К.Платонов та ін.); наявність самоконтролю в процесі виконання дій (І.Зимня, О.Петровський, З.Решетова та ін.); наявність особливих етапів формування умінь – від первинного, елементарного уміння до вторинного, високорозвинутого, творчого уміння (О.Леонтьєв, К.Платонов, В.Цетлін та ін.).

Ми поділяємо думку тих авторів, які дотримуються схеми: знання – уміння – навички. Вважаємо, що головними умовами успішного формування вмінь є наявність відповідних знань, усвідомлення мети завдання, його змісту і способів виконання, свідоме ставлення і готовність індивіда до формування умінь, а також вправління у тих чи інших діях.

У цьому контексті, на нашу думку, слушним є зауваження, висловлене Л.Фрідман, І.Кулагіною з приводу того, що не так важливо акцентувати увагу на різниці між уміннями і навичками діяльності, як на якості виконання дій. Автори цілком слушно відзначають, що ознакою сформованості уміння (навички) є якість дії, а не її автоматизація, оскільки автоматизувати можна і дії, які виконуються неправильно [13, с.212].

Слід підкреслити, що в західній психологічній і педагогічній літературі також не існує однозначного тлумачення термінів «уміння», «навички». Так, в англійській літературі можна зустріти терміни «habit», «skill», «ability», які означають як «уміння», так і «навички» [14].

В німецькомовній психологічній і педагогічній літературі має місце більш чітке розмежування понять «навичка» (Fertigkeit), «уміння» (Faehigkeit). Навички розглядаються як автоматизовані компоненти свідомих людських дій, або як автоматизовані уміння,

які сформувалися на основі набутих знань шляхом постійних вправ і здійснюються без свідомого контролю [15, с.298]. Уміння – це засвоєні способи діяльності, в основі яких лежать певні психічні і фізичні особливості [16]. Зокрема, відомий німецький учений Б.Отт розглядає навички як рівень уміння, «відшліфованого, сформованого у багатьох вправах» [17, с.156].

Отже, незважаючи на певні розбіжності в тлумаченні термінів «уміння» і «навички» в науковій літературі, більшість учених вважає, що навички – це автоматизовані компоненти діяльності, які сформувалися в процесі неодноразового повторення і не вимагають свідомого контролю. Уміння ж формуються на основі наявних знань і проявляються тільки в свідомій діяльності, вони є засвоєними способами діяльності, які вимагають самоконтролю за їх виконанням.

Слід підкреслити, що в будь-якому виді пізнавальної і трудової діяльності людини знання, уміння і навички виступають у складній діалектичній взаємодії і нерозривній єдності.

Уміння характеризуються певними властивостями, параметрами, до яких зазвичай відносять: усвідомлення, узагальнення, продуктивність і динамізм [18, с.125].

Усвідомленість є основною характеристикою уміння, а показником усвідомленості засвоєння дій може служити уміння правильно аргументувати і обґрунтувати свої дії, визначити їх чітку послідовність.

Узагальненість проявляється у виборі способів виконання дій у відповідності зі змінами умов діяльності, іншими словами – це є гнучкість, самостійність дій. Правда, варто зауважити, що вибір способів реалізації дії може відзначатися гнучкістю, самостійністю, але не завжди бути оптимальним.

Продуктивність уміння дозволяє не просто відтворювати засвоєні дії, але й знаходити більш ефективні рішення застосування сформованих умінь і навичок.

Динамізм забезпечує можливість удосконалення вмінь, перехід його на більш високий рівень розвитку.

Одним з важливих показників сформованості уміння служить рівень його засвоєння (швидкість, точність, раціональність виконання дій, стійкість до різних побічних впливів).

Що стосується рівнів оволодіння уміннями, то більшість науковців підтримують обґрунтовані К.Платоновим 5 рівнів (етапів) сформованості уміння:

1. Первинне уміння – усвідомлення мети дії і способів її виконання з опорою на здобуті раніше знання.
2. Недостатньо досконала діяльність, яка базується на наявних знаннях про способи дії.
3. Окремі загальні уміння – низка окремих, досить розвинених умінь, які необхідні в різних конкретних видах діяльності.
4. Високорозвинене уміння – творче використання знань з глибоким усвідомленням мотивів вибору способів досягнення мети, оволодіння уміннями на рівні тактики трудової діяльності.
5. Майстерність – оволодіння уміннями на рівні стратегії трудової діяльності, творче використання умінь, самостійне визначення мети діяльності [19, с.102-103].

Вважаємо за доцільне, виходячи з мети нашого дослідження, коротко зупинитися на класифікації умінь спілкування в цілому і умінь ділового спілкування зокрема, яке є важливою складовою професійної компетентності майбутніх фахівців.

Перш за все, підкреслимо, що уміння спілкування – це не сума умінь розмовної мови, аудіювання, читання, письма. Це – інтегроване складне уміння, яке виникає на базі інших умінь і стає якісно новою сходинкою оволодіння певною діяльністю.

Уміння спілкуватися (комунікативні уміння) відомий учений О.Мудрик визначає як уміння: переносити знання, навички, варіанти вирішення, прийоми спілкування в умови нової комунікативної ситуації, трансформуючи їх у відповідності з конкретними умовами; знаходити нові рішення для комунікативної ситуації з комбінації уже відомих ідей, знань, прийомів, навичок; створювати нові способи і прийоми для вирішення конкретної комунікативної ситуації [20, с.28].

Н.Волкова, дотримуючись положення, про первинність навичок, під комунікативними уміннями розуміє комплекс дій, які базуються на теоретичній і практичній підготовленості, що дає змогу

творчого використання комунікативних знань і навичок для відображення і перетворення дійсності [21, с.424].

Ф.Хміль у діловому спілкуванні розглядає комунікативні уміння, які забезпечують міжрівневі комунікації в організації, комунікації між організацією і середовищем, комунікації між керівником і підлеглими та інші [22, с.356].

У німецькій науковій літературі комунікативні уміння розглядаються як сукупний досвід у вживанні мови, який складається із знання мовних засобів, можливостей їх використання і безпосереднього включення в комунікативну практику [23, с.189].

Комунікативні уміння формуються у спілкуванні з оточуючими і в процесі життєдіяльності. Успішність та інтенсивність їх формування в значній мірі залежить від того, наскільки вони глибоко усвідомлюються.

Є.Пасов виокремлює 5 груп комунікативних умінь:

1) власне мовленнєві уміння, зв'язані з мовленням, аудіюванням;

2) уміння мовленнєвого етикету;

3) уміння невербального спілкування;

4) уміння спілкування в організаційних формах;

5) уміння спілкування на різних рівнях [24, с.38].

Як раніше відзначалося, основу умінь складають знання, отже, логічно здійснити систематизацію знань і умінь на основі функцій спілкування (комунікативна, інтерактивна, перцептивна).

1. Знання і уміння, зв'язані з комунікативною функцією спілкування (поняття про зміст, засоби, цілі, мотиви, стимули спілкування, прийоми передачі інформації; уміння чітко виражати думки, аналізувати, систематизувати, узагальнювати судження, які висловлюються, аргументувати свої пропозиції, обґрунтовувати докази тощо).

2. Знання і уміння, зв'язані з інтерактивною функцією спілкування (поняття про переконання і співвідношення раціонального і емоційного факторів у переконанні, навіювання, критики, наказу, примусу, заохочення, покарання; уміння переконувати, агітувати, правильно сформулювати вимогу, наказ, розпорядження, зробити зауваження, здійснити покарання, заохочення, висловити подяку, співчуття тощо).

3. Знання і уміння, зв'язані з перцептивною функцією спілкування (поняття про ідентифікацію, емпатію, само рефлексію, прийоми самоконтролю (комунікативне самовиховання); уміння відчувати настрій окремих індивідів і групи, правильно інтерпретувати отриману інформацію, прагнути до психологічної сумісності, розуміти психічний стан співбесідника, адекватно використовувати міміку, жести, прогнозувати можливу реакцію співбесідника в процесі спілкування тощо).

Дослідники Т.Андрущенко і В.Кислякова виокремлюють групу базових комунікативних умінь професійного спілкування представників «комунікативних професій» (педагогів, психологів, соціальних працівників):

1. Уміння міжособистісної комунікації:

– уміння передавати раціональну і емоційну інформацію;

– уміння користуватися вербальними і невербальними засобами передачі інформації;
– уміння організувати і підтримати діалог;
– уміння активного слухання.

2. Уміння міжособистісної взаємодії:

– уміння організувати спільну діяльність;
– уміння управляти групою динамікою;
– уміння прийняти адекватну рольову позицію;
– уміння надати психологічну підтримку;
– уміння конструктивно вирішити конфлікт.

3. Уміння сприймати і розуміти інших людей:

– уміння орієнтуватися в комунікативній ситуації;
– уміння розуміти емоційний стан партнерів по спілкуванню;
– уміння розпізнавати приховані мотиви;
– уміння соціальної рефлексії [25, с.15].

Російські учені Є.Ксенчук і М.Киянова до умінь ділового спілкування відносять:

– уміння встановлювати контакт;
– уміння слухати;
– уміння задавати питання;
– уміння конструктивно критикувати і сприймати критику;
– уміння вести ділову бесіду;
– уміння вести телефонну розмову;
– уміння справити гарне враження [26, с.91].

Німецький учений Б.Отт виділяє наступні уміння ділового спілкування:

– уміння вести ділову бесіду;
– уміння володіння діловим етикетом;
– уміння організувати роботу в команді, групі;
– уміння вирішити конфлікт;
– уміння презентації;
– уміння вести дискусію, дебати;
– уміння вільно розмовляти [17, с.159].

Нам видається доцільним для систематизації умінь ділового спілкування виходити з конкретних форм ділового спілкування (ділова бесіда, ділові переговори, ділова нарада, ділова телефонна розмова, дискусія, листування тощо). Відзначимо, що всі ці форми ділового спілкування в тій чи іншій мірі мають місце у професійній діяльності соціального працівника.

Висновки. Таким чином ми вважаємо, що головними умовами успішного формування вмінь є наявність відповідних знань, усвідомлення мети завдання, його змісту і способів виконання, свідоме ставлення і готовність індивіда до формування умінь, а також вправлення у тих чи інших діях.

На нашу думку систематизацію знань і умінь ділового спілкування можна логічно здійснити на основі функцій спілкування (комунікативна, інтерактивна, перцептивна).

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у дослідженні з позицій структури особистості здібностей як внутрішніх умов успішного формування умінь іншомовного ділового спілкування.

Література

1. Киссельгоф С.И. Формирование у студентов педагогических умений в условиях университетского образования / С.И.Киссельгоф. – Л.: ЛГУ, 1973. – 152 с.
2. Рыков Н.В. К вопросу об образовании умения / Н.В.Рыков // Советская педагогика. – 1953. – №10. – С.46-51
3. Кабанова Е.Н. Формирование приёмов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Евгения Николаевна Кабанова. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.
4. Фридман Л.М. Изучение личности учащегося и ученических коллективов: Кн. для учителя / Лев Моисеевич Фридман. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
5. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. Книга для учителей и классных руководителей / Вадим Андреевич Крутецкий. – М.: Просвещение, 1986. – 303 с.
6. Гурвич П.Б. Грамматические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития / П.Б.Гурвич, Ю.А.Кудряшов. – М.: Русский язык, 1991. – 295 с.
7. Савчин М.В. Педагогічна психологія: Навчальний посібник / Михайло Васильович Савчин. – К.: Академвидав, 2007. – 422 с.
8. Смирнов В.И. Общая педагогика: Учебное пособие / Владимир Иванович Смирнов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 416 с.
9. Лошарева Н.А. Формирование общеучебных умений и навыков школьников как составная часть целостного учебно-воспитательного процесса: автореф. дисс. на соискание наук степени доктора педагогических наук: спец.13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н.А.Лошарева. – М., 1990. – 33 с.
10. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых умений: дисс... доктора пед. наук: спец.13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Евгений Александрович Милерян. – Киев, 1967. – 566 с.

11. Боброва В.Г. Теоретические вопросы проблемы профессионально-педагогических учений / Валентина Григорьевна Боброва. – Воронеж: ВГПИ, 1985. – 232 с.
12. Гальперин П.Я. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий / П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1968. – 135 с.
13. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя / Л.М.Фридман, И.Ю.Кулагина. – М.: Просвещение. – 288 с.
14. Англо-русский словарь / Сост.В.К.Мюллер. – Изд.6-е. – М.: Гос. Издат. иностранных и национальных словарей, 1956. – 700 с.
15. Wörterbuch der Psychologie. – Leipzig: VEB, 1978. – 321s.
16. Lexikon der Psychologie. – Freiburg-Basel-Wien: Herder. Köck, 1991. – 450 s.
17. Ott B. Grundlagen des beruflichen Lernens und Lehrens / Bernd Ott. – Berlin: Cornelsen Girardet, 1997. – 232s.
18. Маслов Ю.С. Введение в языкознание: учебник для филологических специальностей вузов / Юрий Сергеевич Маслов. – М.: Высшая школа, 1997. – 272 с.
19. Платонов К.К. О знаниях, навыках, умениях / Константин Константинович Платонов // Советская педагогика. – 1963. – №11. – С.102-105
20. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников / Анатолий Викторович Мудрик. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.
21. Волкова Н.П. Педагогіка: Навчальний посібник / Наталія Павлівна Волкова. – К.: Академія, 2001. – 576 с.
22. Хміль Ф.І. Ділове спілкування / Федір Іванович Хміль. – К.: Укоопспілка, 1994. – 100 с.
23. Didaktik des Fremdsprachenunterrichts / G.Desselman, H.Hellmich. – Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1986. – 331 s.
24. Пассов Е.И. Учитель иностранного языка / Ефим Израилевич Пассов. – М.: Просвещение, 1993. – 159 с.
25. Андрущенко Т.Ю. Психология профессионального общения: Методическое пособие / Т.Ю.Андрущенко, В.В.Кисляков. – Волгоград: ВГПИ, 1990. – 30 с.
26. Ксенчук Е.В. Технология успеха / Е.В.Ксенчук, М.К.Киянова. – М.: «Дело ЛТД», 1993. – 192 с.

В статье прослеживается взаимозависимость между знаниями, умениями и навыками как важными составными профессиональной компетентности будущих специалистов, логически выполнена систематизация знаний и коммуникативных умений согласно функций общения (коммуникативной, интерактивной, перцептивной).

Ключевые слова: знания, умения, навыки, формирование, деловое общение, профессиональная компетентность.

The author of the article has considered the interconnection between notions of knowledge, skills and abilities as important components of professional competency of future specialists.

Key words: knowledge, skills, abilities.

УДК 37.013.42

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ЯК КАТЕГОРІЇ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Караман Олена Леонідівна
м.Луганськ

В статті уточнено сутність і зміст соціально-педагогічної роботи як категорії соціальної педагогіки. У ході дослідження встановлено, що ці два поняття не тотожні, хоча й близькі за значенням. Термін «соціально-педагогічна діяльність» доцільно використовувати для позначення професійної діяльності фахівців, що має різні напрями і зміст, але відрізняється більшим ступенем узагальнення та абстракції, а поняття «соціально-педагогічна робота» краще використовувати в контексті організації та здійснення безпосередньої практичної соціально-педагогічної роботи з конкретними категоріями осіб у певному соціальному закладі.

Ключові слова: категорії, соціально-педагогічна діяльність, соціально-педагогічна робота.

Актуальність обраної для дослідження теми зумовлена тим, що в сучасній соціально-педагогічній теорії та практиці часто спостерігається непослідовне або неусвідомлене вживання таких дефініцій, як «соціально-педагогічна діяльність» та «соціально-педагогічна робота». Безумовно, ці поняття дуже близькі за значенням, але все ж таки, навіть інтуїтивно, ми усвідомлюємо, що вони несуть різне семантичне навантаження. Тому метою статті є уточнити сутність і зміст соціально-педагогічної роботи як однієї з провідних категорій соціальної педагогіки.

Для визначення та формулювання сутності будь-якого явища науковці найчастіше виділяють його з ряду однорідних понять, близьких за значенням, щоб показати його особливості, виявити сутнісні відмінності, довести його унікальність та право на існування як окремої категоріального одиниці. Тому поняття

соціально-педагогічної роботи вчені найчастіше виводять з ланцюжка «діяльність – соціально-педагогічна діяльність – соціальна робота – соціально-педагогічна робота» [1; 2; 4; 5; 8; 9; 10]. Такої логіки будемо триматися й ми, послідовно розкриваючи сутнісний зміст таких понять, як «діяльність» – «соціально-педагогічна діяльність» – «соціально-педагогічна робота».

Аналіз наукової педагогічної та соціально-педагогічної літератури показав, що переважна більшість учених (І. Зверева, О. Безпалько, С. Григор'єв, М. Галагузова та ін.), використовуючи діяльнісний підхід, науково-теоретичний аналіз найближчих за значенням понять «соціально-педагогічна діяльність», «соціально-педагогічна робота» здійснюють в контексті аналізу поняття «діяльність» як філософської, соціологічної та психологічної категорії, наводять різноманітні класифікації форм та типів діяльності й приходять до висновку, що предметом соціально-педагогічного дослідження має бути діяльність соціальна, оскільки і соціально-педагогічна діяльність, і соціально-педагогічна робота є її різновидами. Соціальна діяльність розглядається вченими як сукупність соціально-значимих дій, які здійснюються суб'єктом діяльності (групою, особистістю) у різних сферах та на різних рівнях організації суспільства з метою задоволення потреб щодо підтримки життєзабезпечення та діяльнісного існування особистості. Зміст і структура соціальної діяльності визначається соціальним замовленням, соціальними проблемами, соціокультурними особливостями середовища та знаходить своє відображення в соціальній політиці держави [1, с.27-30; 5, с.7-24].

З іншого боку, крім соціальної складової, у соціально-педагогічній діяльності та соціально-педагогічній роботі присутня педагогічна складова.

Педагогічну діяльність вчені розглядають як різновид професійної діяльності, яка спрямована на передачу соціокультурного досвіду засобами навчання та виховання, створення умов для особистісного зростання людини [3]; як особливий вид суспільно корисної діяльності дорослих людей, свідомо спрямованої на підготовку підростаючого покоління до самостійної діяльності відповідно до економічних, політичних, моральних та естетичних цілей [6, с. 28]; як особливий вид соціальної діяльності, що передбачає передавання від старших поколінь до молодших накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві [1, с.30-31].

Отже, на основі умовного ви členення соціальної та педагогічної складових поняття «соціально-педагогічна діяльність» сучасні вчені дають визначення цієї ключової категорії соціальної педагогіки. Соціальна складова визначає соціальну мету, соціальне замовлення на певну модель сучасної особистості, а педагогічна складова лежить в основі створення умов для успішного розвитку особистості відповідно до цієї моделі, підготовки її до самостійного життя в суспільстві, творчого перетворення суспільства з метою прогресивного розвитку матеріальної та духовної культури. Майже всі вчені одностайні в тому, що соціально-педагогічна діяльність є різновидом професійної діяльності – спеціально організованої та регламентованої діяльності фахівців, яка спрямована на досягнення суспільно важливого результату [2, с.47]. Основними змістовними аспектами соціально-педагогічної діяльності є соціальне виховання, навчання та освіта [9, с.39].

За думкою А. Мудрика, Б. Ліхачова соціальне виховання – важлива, але не єдина частина виховання взагалі. Його зміст, цілі, засоби органічно взаємопов'язані з іншими компонентами цілісного процесу виховання людини, проте мають свою специфіку. Визначити специфіку та роль соціального виховання в житті людини можна тільки через співвідношення його з такими процесами, як розвиток і соціалізація.

Категорії «розвиток», «соціалізація» та їх співвідношення вже достатньо досліджені в науковій філософській, психологічній, педагогічній та соціально-педагогічній літературі. Розвиток – це реалізація іманентних (внутрішньо притаманних) задатків, властивостей людини, загальний процес її становлення (фізіологічного, психічного, соціального) [6, с.52]. Соціалізація (від лат. socialis – суспільний) – це соціальний аспект розвитку, саморозвитку та самореалізації людини; двосторонній взаємообумовлений процес взаємодії людини і соціального середовища, який передбачає її включення в систему суспільних відносин шляхом як засвоєння соціального досвіду, так і самостійного відтворення цих відносин, у ході яких формується унікальна, неповторна особистість (І. Зверева, А. Капська, Л. Міщик, С. Харченко, С. Савченко, Л. Коваль, С. Хлебик, Г. Андрєєва, Ю. Василькова, В. Бочарова, А. Мудрик, Т. Василькова, О. Рассказова, Л. Ричкова та ін.). Грунтуючись на особистісному, суб'єкт-суб'єктному та суб'єкт-об'єктному підходах, соціалізацію можна трактувати як розвиток та самозміну людини в процесі взаємодії людини із стихійними, відносно спрямованими та цілеспрямованими (спеціально створеними) умовами життя на всіх вікових етапах. У залежності від переваги впливу тих чи інших умов (складових) процесу соціалізації, він може бути успішним або ні. Соціальне виховання при цьому виступає цілеспрямованою складовою успішного процесу соціалізації людини, що відбувається у спеціально створених суспільством та державою правових, матеріальних та духовних умовах розвитку та самореалізації людини. Якщо соціалізація, у цілому, та її стихійний аспект, зокрема, є процесом безперервним, оскільки людина постійно взаємодіє з соціумом, то соціальне виховання – процес дискретний (перервний), оскільки, будучи плановим, здійснюється в певних організаціях, а значить обмежений певними місцем та часом (А. Мудрик).

Соціальне навчання також має певні особливості, оскільки його метою та результатом є опанування знаннями, уміннями та

навичками розвитку соціальності – здібності людини взаємодіяти із соціальним світом. Процес соціального навчання спирається, передусім, на організацію спілкування між учасниками соціально-педагогічного процесу та включає в себе різні сторони (обмін інформацією, вплив, взаємодію, співпрацю) та форми (творчі та практичні заняття, лекції, тренінги, ігри, різні заходи). Проте особливе місце в соціальному навчанні посідає організація взаємодії особистості із середовищем, координація виховних зусиль суспільства в цілому, соціальних груп, сім'ї, різних соціальних інститутів та закладів. Соціальне навчання заперечує механічне нав'язування людині готових соціальних норм, оскільки кожна людина має індивідуальні біологічні та психологічні особливості, проходить соціалізацію в певному соціумі, а тому по-різному реагує на однаковий вплив.

Соціальна освіта, за думкою переважної більшості дослідників, є провідним чинником соціалізації; процесом і результатом цілеспрямованої, педагогічно організованої й планової діяльності, що здійснюється в інтересах індивіда і суспільства, до якого він належить. Соціальна освіта є найвищим ступенем та площею поєднання соціального виховання й соціального навчання. Результатом соціальної освіти є досягнутий кожним індивідом або групою людей рівень соціальності, соціальної орієнтації та функціонування [9, с.39-40].

Інтегрованим результатом соціально-педагогічної діяльності у взаємодії її трьох основних компонентів – соціального виховання, навчання та освіти – є соціальність особистості, що уявляє собою якісний ступінь розвитку людини як соціальної істоти, здібність людини взаємодіяти з соціальним середовищем, єдність особистого й колективного і, водночас, – прояв соціальної сутності людини на індивідуальному рівні, тобто здібності бути джерелом власної активності, проявляти індивідуальне творче ставлення до суспільного буття [7, с.355; 9, с.39-40].

Ураховуючи викладене вище та спираючись на теоретичні узагальнення І. Зверєвої, О. Безпалько, А. Капської, С. Харченка, Л. Завацької, Л. Мардахаєва, В. Нікітіна та інших, маємо достатні підстави для визначення поняття соціально-педагогічної діяльності.

Соціально-педагогічна діяльність – це вид професійної діяльності, що полягає в забезпеченні освітньо-виховними засобами цілеспрямованої соціалізації, створенні сприятливих умов для всебічного розвитку, саморозвитку та самореалізації особистості.

Соціально-педагогічна діяльність, таким чином, є соціальною за спрямуванням та педагогічною за змістом.

Структурний підхід до визначення соціально-педагогічної діяльності дозволяє розглядати її як складну систему взаємопов'язаних компонентів, змістовний аналіз яких дозволить уточнити й розширити надане нами визначення.

Так, О. Безпалько до структури соціально-педагогічної діяльності включає компоненти: суб'єкт, об'єкт, мету, завдання, зміст, технології, результат [1, с.38-43; 2, с.47-80]; І. Зверева – мету, принципи, напрями, етапи, сфери, зміст, форми, методи, прийоми, професійні якості [11, с.48-57], суб'єкт, об'єкт, цілі, принципи, методи, форми, результат [5, с.39-45]; А. Капська – суб'єкт, об'єкт, мету, зміст та функції [10, с.39-45] тощо. Як бачимо, множинність основних, системоутворюючих, структурних компонентів соціально-педагогічної діяльності, виділених різними науковцями, збігається, а розбіжність та різна кількість елементів лише вказують на відкритість цієї системи та володіння механізмами розвитку і збагачення. Стисло охарактеризуємо основні компоненти, використовуючи теоретичні здобутки наведених вище вчених.

Суб'єктом соціально-педагогічної діяльності є органи влади, соціальні інститути, державні і недержавні організації, фізичні особи, що забезпечують умови для успішної соціалізації особистості.

Об'єктами соціально-педагогічної діяльності є особи чи соціальні групи, які потребують підтримки та допомоги у процесі соціалізації на різних вікових етапах (особи з обмеженими можливостями; засуджені; особи з різними видами девіантної поведінки; безробітні; жертви фізичного, психічного і сексуального насильства; особи, хворі на СНІД, та жертви аварії на Чорнобильській

ЧАЕС; обдаровані, педагогічно занедбані, безпритульні діти; діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, неблагополучні сім'ї тощо).

Загальною метою соціально-педагогічної діяльності вчені вважають утворення сприятливих умов соціалізації особистості, що конкретизується в цілій низці завдань: утворення сприятливих умов для всебічного (фізичного, психічного та соціального) розвитку особистості на основі виявлення і розвитку задатків і здібностей; задоволення усіх потреб особистості, передусім, у самореалізації, на основі розкриття та використання творчого потенціалу; формування індивідуальності та здатності до перетворювальної діяльності на основі здобутих знань та досвіду; надання комплексної (соціальної, психологічної, педагогічної, правової, економічної, медичної, організаційної) допомоги і підтримки; попередження та мінімізація негативного впливу факторів соціального середовища та інші.

Основоположними принципами, що лежать в основі соціально-педагогічної діяльності, виступають: соціально-політичні (законності і прав людини, державного підходу до організації діяльності, зв'язок з конкретними умовами життєдіяльності особистості чи соціальної групи), психолого-педагогічні (сприяння самореалізації особистості в усіх сферах життєдіяльності, диференційованого та індивідуального підходу, цілеспрямованості, системності), організаційні (компетентності, інтеграції, контролю та перевірки виконання), специфічні (гуманізму, демократизму, незалежності, клієнтоцентризму, опори на потенційні можливості людини, конфіденційності, толерантності, максимізації соціальних ресурсів).

До сфер соціально-педагогічної діяльності належать загальноосвітні заклади, спеціальні навчально-виховні заклади, пенітенціарні установи, спеціалізовані та реабілітаційні заклади для клієнтів різного віку, спеціалізовані служби центрів ССДСМ,

соціально-педагогічна робота за місцем проживання тощо.

Основними функціями соціально-педагогічної діяльності є комунікативна, організаторська, діагностична, прогностична, охоронно-захисна, попереджувально-профілактична, соціально-терапевтична корекційно-реабілітаційна та інші.

Зміст, технології і напрями соціально-педагогічної діяльності міцно взаємопов'язані та переплітаються й залежать від особливостей суб'єкта і об'єкта діяльності. До основних напрямів (змісту) соціально-педагогічної діяльності належать: профілактика, адаптація, корекція, реабілітація, ресоціалізація, супровід, патронаж, обслуговування тощо. У межах цих напрямів використовуються найрізноманітніші форми, методи та технології соціально-педагогічної діяльності, які ретельно описані в науковій та методичній літературі.

До основних етапів соціально-педагогічної діяльності вчені відносять: діагностичний, етапи соціально-педагогічного прогнозування, моделювання та проектування, процесуальний (реалізація моделі, проекту, технології тощо), результативний (оцінка та аналіз отриманих результатів діяльності, формулювання рекомендацій, визначення подальших перспектив).

Результатом соціально-педагогічної діяльності, як було зазначено вище, є сформований у певний відрізок часу рівень соціальності особистості, що уявляє собою якісний ступінь прояву соціальної сутності людини на індивідуальному рівні, здатність творчо взаємодіяти з соціальним середовищем в інтересах суспільства і самої особистості [1, с.38-43; 2, с.47-80; 4, с.9-27; 5, с.39-45; 10, с.39-45; 11, с.48-57].

У схематичному вигляді універсальну структуру соціально-педагогічної діяльності, що складається з описаних вище взаємопов'язаних компонентів і може набувати специфічності й конкретизації відповідно до обраних суб'єктів та об'єктів діяльності, можна представити таким чином (рис. 1.).

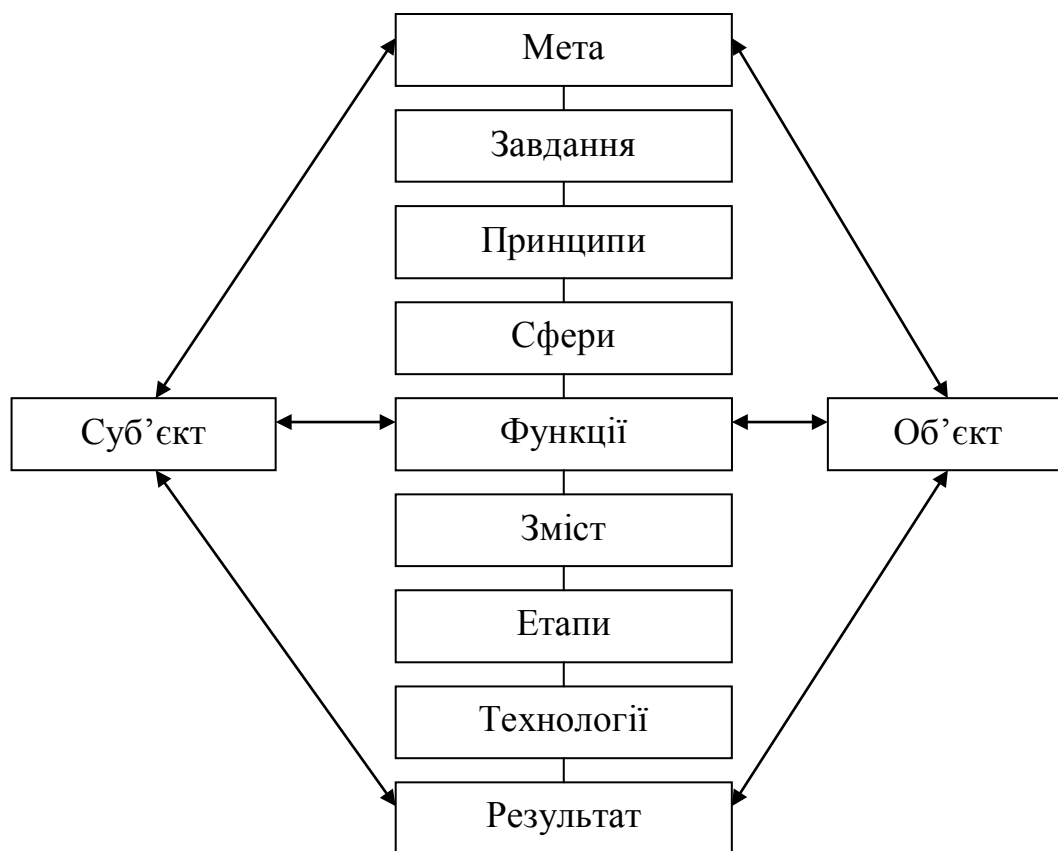


Рис. 1. Структура соціально-педагогічної діяльності

У контексті логіки нашого дослідження теоретичне обґрунтування сутності, змісту та структури соціально-педагогічної діяльності як провідної категорії соціальної педагогіки є необхідною умовою та основою для визначення поняття «соціально-педагогічна робота», що є предметом дослідження даної статті. Конкретизацією поняття соціально-педагогічної роботи в контексті соціально-педагогічної діяльності займалося небагато вчених, серед яких А. Капська, С. Толстоухова, І. Зверева, В. Полонський, С. Григор'єв, М. Галагузова та інші.

Найбільш цінним для нашого дослідження є теоретичні висновки О. Безпалько, яка, базуючись на етимології слова «робота» та теоретичних міркуваннях наведених вище вчених, внутрішньокатегоріальні стосунки між поняттями «соціально-педагогічна діяльність» та «соціально-педагогічна робота» зводить до двох підходів: логічного (рід – вид) та системно-структурного (частина – ціле). Оскільки поняття «робота» у словниках трактується як «перебування в дії; процес перетворення одного виду енергії в інший; заняття, цілеспрямована праця» [8, с. 294], «коло занять, обов'язків; служба на підприємстві, в установі» [1, с.44], то вона є більш конкретним поняттям по відношенню до діяльності. Діяльність – це фундаментальне філософське поняття, яке є родовим щодо конкретного виду діяльності – певної роботи. Отже, робота – це різновид діяльності, яка відрізняється доцільністю та спеціалізацією. У зв'язку з цим поняття «соціально-педагогічна робота» дослідниця визначає як різновид соціально-педагогічної діяльності, що здійснюється в певній соціальній інституції та спрямована на точно визначений об'єкт впливу. Іншими словами, соціально-педагогічна робота характеризує соціально-педагогічну діяльність у площині безпосередньої соціальної практики в чітко окреслених умовах [1, с.44].

Повністю розділяючи точку зору О. Безпалько, можемо зробити висновок, що розкриті нами сутність, зміст та структура соціально-педагогічної діяльності повністю відповідають сутності, змісту та структурі соціально-педагогічної роботи. Проте ці два поняття не тотожні, оскільки мають різне семантичне забарвлення. Термін «соціально-педагогічна діяльність» ми будемо використовувати для позначення професійної діяльності фахівців, що має різні напрями і зміст, але відрізняється більшим ступенем узагальнення та абстракції (соціально-педагогічна діяльність держави, різних установ, служб, фахівців), а поняття «соціально-педагогічна робота» ми будемо використовувати в контексті організації та здійснення безпосередньої практичної соціально-педагогічної діяльності (роботи) з конкретними категоріями осіб (неповнолітніми засудженими, дітьми-сиротами, асоціальними сім'ями, персоналом пенітенціарних установ, працівниками соціальних служб тощо) у певному соціальному закладі (виховній колонії, кримінально-виконавчій інспекції, інтернатному закладі, навчальному закладі, соціальній службі тощо).

Отже, ми послідовно наблизилися до основної мети статті – уточнення сутності і змісту соціально-педагогічної роботи як однієї з провідних категорій соціальної педагогіки, що найбільш точно відбиває її практичний аспект. Оскільки наші наукові інтереси пов'язані з проблемою соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України, то основним завданням подальшої роботи буде наповнити конкретним змістом розроблену нами універсальну структуру соціально-педагогічної роботи відповідно до об'єкта – неповнолітні засуджені – і на цій основі дати визначення цьому поняттю.

Література

1. Безпалько О.В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді: дис... доктора пед. наук: спец. 13.00.05 «соціальна педагогіка» / Ольга Володимирівна Безпалько. – Луганськ: Луганський нац. університет імені Тараса Шевченка, 2006. – 537 с.
2. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: Навчальний посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / Ольга Володимирівна Безпалько. – К.: Центр учбової літ-ри, 2009. – 208 с.
3. Галагузова М.А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики / Минненур Ахметхановна Галагузова // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. Вып. 3 / Отв. ред. М.А.Галагузова. – Екатеринбург: Изд-во «СВ-6», 1998. – С.168-184
4. Завацька Л.М. Технології професійної діяльності соціального педагога: Навчальний посібник для ВНЗ / Людмила Миколаївна Завацька. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2008. – 240 с.
5. Зверева І.Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика: Монографія / Ірина Дмитрівна Зверева. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 333 с.
6. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекцій. Учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Борис Тимофеевич Лихачев. – М.: Прометей, 1992. – 528 с.
7. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: Учебник / Лев Владимирович Мардахаев. – М.: Гардарики, 2003. – 269 с.
8. Социальная педагогика: Словарь. / Сост., автор и ред. Л.В.Мардахаев. – М.: МГСУ «Союз», 1999. – 442 с.
9. Социальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А.Никитина. – М.: Гуманит изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 272 с.
10. Соціальна педагогіка: Підручник / За заг. ред. проф. А.Й.Капської. – К.: Центр навчальної літ-ри, 2003. – 256 с.
11. Соціальна педагогіка: теорія і технології: Підручник / За заг. ред. І.Д.Зверєвої. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.

Актуальність вибраної для дослідження теми обумовлена тим, що в сучасній соціально-педагогічній теорії і практиці спостерігається непослідовне використання таких дефініцій, як «соціально-педагогічна діяльність» і «соціально-педагогічна робота». По цьому метою статті є уточнити сутність і зміст соціально-педагогічної роботи як категорії соціальної педагогіки. В ході дослідження встановлено, що ці два поняття не тотожні, хоча і близькі по значенню. Термін «соціально-педагогічна діяльність» цілеспрямовано використовується для позначення професійної діяльності фахівців, яка має різні напрями і зміст, але відрізняється більшим ступенем узагальнення та абстракції, а поняття «соціально-педагогічна робота» краще використовувати в контексті організації та здійснення безпосередньої соціально-педагогічної роботи з конкретними категоріями осіб (неповнолітніми засудженими, дітьми-сиротами, асоціальними сім'ями, персоналом пенітенціарних установ, працівниками соціальних служб тощо) у певному соціальному закладі (виховній колонії, кримінально-виконавчій інспекції, інтернатному закладі, навчальному закладі, соціальній службі тощо).

Ключові слова: категорії, соціально-педагогічна діяльність, соціально-педагогічна робота.

The topicality of the theme chosen for the given research is caused by the fact that the inconsistent use of such definitions, as «socially-pedagogical activity» and «socially-pedagogical work» is observed in the modern socially-pedagogical theory and practice. Therefore the article purpose is to specify essence and the content of socially-pedagogical work as categories of social pedagogics. The research results have established that these two concepts aren't identical, though are faithful. The term «socially-pedagogical activity» is expedient for using for a designation of professional work of experts which has different directions and content, but differs to a high degree with generalization and abstraction, and «socially-pedagogical work» concept is better to be used in a context of the organization and realization of direct socially-pedagogical work with concrete categories of population and in certain social establishment.

Keywords: categories, socially-pedagogical activity, socially-pedagogical work.

УДК 37.011.32.007.2

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ
СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВКіш Надія Василівна
м.Ужгород

У статті розкривається сутність поняття “культури іншомовного професійного спілкування”. Визначається, що під культурою іншомовного професійного спілкування розумітимуть інтегральну якість майбутнього інженера, що відображає ступінь його володіння особливостями мовленнєвої та не мовленнєвої поведінки носіїв мови в певних, професійно адекватних ситуаціях спілкування.

У розкритті сутності поняття “культури іншомовного професійного спілкування” виокремлюють наступні підходи: соціокультурний, лінгводидактичний, психологічний, акмеологічний, професійно-особистісний.

Ключові слова: культура спілкування, іншомовне проєсійне спілкування, підходи до вивчення.

Постановка проблеми. Інтеграція України у світовий освітній та інформаційний простір пов'язана з пошуком нових шляхів формування особистості сучасного фахівця, здатного вільно орієнтуватися в полікультурному світі, приймати активну участь в у взаємодії з представниками інших професійних співтовариств як у нашій країні, так і на міжнародному рівні.

У зв'язку з цим перед вищою освітою постає комплекс проблем і завдань, які спрямовані на підвищення якості підготовки на основі інтегративних професійних компетенцій. Йдеться не лише про оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, а й про формування особистості, що володіє культурою іншомовного спілкування.

Володіння культурою іншомовної комунікації є основою для професійної мобільності, підготовки до швидко мінливих умов життя, розширює можливості для професійної самореалізації на основі міжкультурної взаємодії та інтеграції.

Формування культури іншомовного спілкування у майбутніх інженерів передбачає засвоєння професійних і культурологічних аспектів комунікації, що в свою чергу охоплює комунікативні установи (або потребнісно-мотиваційну сферу), знання про прийоми, механізми, форми і методи спілкування та вміння застосовувати знання у конкретній ситуації, із врахуванням специфіки предметного міжкультурного спілкування.

У вирішенні проблеми ефективного засвоєння студентами іноземних мов приділяється особлива увага ролі спілкування, про що йдеться у дослідженнях М.М.Васильєва, І.О.Зимньої, Є.О.Маслико, Ю.І.Пасова, В.В.Рижова, Л.О.Савенкова, В.Л.Скалкина.

Про важливу роль іноземної мови у процесі підготовки інженерних кадрів йдеться у працях Є.Барінової, М.Ніколаєнка, О.Пумпянського, Н.Саєнко, С.Фоломкіної, С.Щербини. Мовне спілкування з урахуванням специфіки міжкультурної комунікації розкрито у дослідженні Г. Гришенкова).

У окремих дослідженнях, присвячених вивченню проблеми формування культури іншомовного спілкування розкриваються особливості навчання культури спілкування старшокласників (В.В.Белан); розглядаються культурологічні аспекти розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів мовного вузу, зокрема дидактичні умови культурологічного збагачення іншомовної комунікативної практики студентів (С.А.Строкова); використання краєзнавчих матеріалів у процесі вивчення іноземної мови в якості унікального дидактичного засобу навчання іноземних мов і культур у загальноосвітній школі (П.О.Корниченко); навчання взаємодії культур в процесі іншомовного спілкування студентів мовних факультетів (А.О.Мініна); навчання іноземній мові в умовах полікультурного середовища, що ґрунтується на принципах полікультурності, культуровідповідності, діалогу культур, міжкультурної комунікації, гуманістичної психологізації навчального середовища, поєднання комунікативного і когнітивного підходів до вивчення іноземної мови (Т.І.Воробйова); іншомовна

комунікативна культура майбутнього фахівця туристичної сфери у контексті компетентнісного підходу (І.В.Кухта); особистісний підхід до формування іншомовної культури фахівця в умовах інформатизації соціуму (Н.А.Глуховська); формування вмінь іншомовного професійного спілкування майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах (Т.О. Брик) тощо.

Але системний підхід до формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх фахівців інженерної галузі у теоретичних розробках не представлений.

Мета дослідження полягає у визначенні сутності поняття “культури іншомовного професійного спілкування” та окресленні підходів до її формування у майбутніх інженерів.

Досагнення мети передбачало виконання низки завдань:

1. Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження.
2. Обґрунтування сутності поняття “культури іншомовного професійного спілкування”.
3. Визначення підходів до формування культури іншомовного професійного спілкування студентів інженерно-технічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Одним із пріоритетних завдань навчання іноземних мов у сучасних умовах суспільного розвитку визначається науковцями формування у студентів соціокультурної компетенції [5]. Вона ґрунтується на знаннях про національно-культурні особливості країни, мова якої вивчається, про норми мовленнєвої та немовленнєвої поведінки її носіїв і вміння будувати свою поведінку відповідно до цих особливостей і норм.

Тим більше, що сучасна концепція мовної освіти робить важливий акцент на необхідності не обмежувати вивчення іноземної мови її вербальним кодом, а формувати у свідомості студента “картину світу”, притаманну носієві цієї мови як представникові певної культури й певного соціуму.

Л.П.Гапоненко, розкриваючи сутність готовності до іншомовного спілкування відмічає, що якщо освітня і дослідницька функції іноземної мови з більшим чи меншим успіхом реалізуються, то культурний і комунікативний аспекти залишаються поза увагою дослідників. Тому при формуванні готовності студентів до іншомовного спілкування важливо створити в них уявлення про іноземну мову як наймогутніше суспільне знаряддя, що перетворює людство в етнос, зміцнює націю через збереження і передавання традицій, культури, суспільної самосвідомості громадян певної країни [1].

Науковці розглядають культуру у двох напрямках: один у контексті особистісного становлення людини, другий – як спосіб її діяльності. Саме культура створює те поле і спосіб спілкування, в якому формується кожне окреме суспільство зі своєю внутрішньою структурою і завдяки чому воно відрізняється від усіх інших. Як відмічає Г.Л.Чайка, культура спілкування є складовою частиною культури людини загалом. Вона, як і будь-яка інша культура, містить у собі певну суму знань, у цьому контексті – про спілкування [8].

Під “культурою спілкування” розуміють специфічно людський спосіб діяльності, що містить у собі “систему вироблених механізмів, завдяки яким стимулюється, програмується, координується і реалізується активність людей у суспільстві” [4, с.11]. Вона охоплює наявні в суспільстві і житті людини форми творіння спілкування, систематизацію та реалізацію його норм, способів та засобів відповідно до ієрархії цінностей та установок. Спілкування та його культура – це творчість, яка веде до самовдосконалення, і водночас це цінність для кожної людини і для суспільства загалом. Від усвідомлення цього залежить успіх у взаємодії людей. Цінністю культура спілкування стає тоді, коли слугує задоволенню їх актуальних потреб у спільній діяльності та духовному розвитку. Таке поняття культури спілкування дає

можливість розглядати її як володіння досконалими його нормами, які виступають у єдності з творчою та особистісною складовою [9, с.212].

Високий рівень культури спілкування забезпечують такі механізми:

- комунікативні установки (тобто бажання спілкуватися на гуманістичному рівні) – я хочу це робити;
- знання про засади, механізми, стратегії, форми спілкування (тобто знання про етичні норми спілкування, прийняті у певному суспільстві; знання про психологію спілкування – категорії, закономірності, механізми сприймання й розуміння один одного) – я знаю, як це робити;
- вміння застосовувати набуті знання з урахуванням конкретної ситуації – я вмію це робити [8, с.34].

Культура спілкування іноземною мовою є важливим компонентом лінгвокраїнознавчої компетенції, яка передбачає володіння особливостями мовленнєвої та не мовленнєвої поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування, тобто сформованість цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни, що дозволяє асоціювати з мовною одиницею ту ж інформацію, що й носії мови, і досягати у такий спосіб повноцінної комунікації [7, с.7].

Як відмічає І.О.Татаріна, на сучасному етапі соціального, культурного і науково-технічного розвитку суспільства проблема оволодіння культурою мовленнєвого, в тому числі, іншомовного спілкування постає особливо гостро для будь-якого його члена, незалежно від сфери професійної діяльності. На думку дослідниці це пояснюється тим, що «вимоги, які висуваються суспільством і державою до сучасних спеціалістів, містять у собі, крім відповідного рівня професійної підготовки, наявність уміння грамотно, переконливо й аргументовано висловлювати свої погляди, враховуючи при цьому й думку співрозмовника» [6, с.4].

Т.О.Брик розглядає «професійне іншомовне спілкування майбутніх офіцерів» як взаємодію педагога і курсантського колективу, змістом якої є обмін професійно значущою інформацією; поняття «вміння іншомовного професійного спілкування» як уміння одержувати відповідну іншомовну інформацію з професійних тем з подальшим її використанням для професійного самовдосконалення, компетентно висловлювати свою думку в ході вербальної і невербальної взаємодії з іншими суб'єктами в процесі професійної діяльності.

Критеріями і показниками успішності формування вмінь іншомовного спілкування є наступні: мотиваційний (позитивне ставлення до оволодіння вміннями іншомовного професійного спілкування, професійно-пізнавальний інтерес); змістово-операційний (знання норм сучасної іноземної мови (лексичних, граматичних тощо), фахової термінології; уміння використовувати мовні засоби відповідно до мети, умов, ситуації спілкування; володіння вербальною і невербальною технікою спілкування; уміння використовувати екстралінгвістичні засоби спілкування; уміння використовувати результати іншомовного професійного спілкування в процесі навчання фахових дисциплін); рефлексивний (рефлексивні вміння, адекватність самооцінки) [2, с.4].

Варто розрізняти поняття «культура іншомовного спілкування» та «міжкультурна комунікація», під якою розуміють взаємодію представників різних культур. Під міжкультурною комунікативною компетенцією розуміють функціональні вміння розуміти погляди і думки представників іншої культури, коригувати свою поведінку у відповідності до ситуацій, що виникають у міжкультурній

взаємодії, долати конфлікти в процесі комунікації, визнавати право на існування різних цінностей у різних культурах тощо.

Також варто розрізняти поняття «культура іншомовного спілкування» та «іншомовна культура». Використання культурологічного підходу дозволяє трактувати формування (засвоєння) іншомовної культури як процес особистісного відкриття, створення світу культури в собі, розвитку ідей діалогу культур (М.Бахтін), коли відбувається індивідуальна, особистісна актуалізація закладеного змісту.

Іншомовну культуру трактують як ту частину духовного багатства (культури), яку набуває людина в процесі комунікативного навчання іноземної мови в навчальному, пізнавальному, розвивальному й виховному аспектах [7, с.16].

У процесі формування іншомовної культури вирізняють окремі компоненти, які становлять єдину систему. Умовно їх поділяють на особистісний компонент, який складають мотиваційний, емоційно-вольовий, аксіологічний, когнітивний, етико-естетичний, і операційний компонент як основу практичних знань і умінь, який має інформативну, інструментальну та предметну складові [9, с.310].

Безперечно, при цьому слід пам'ятати, що механізм засвоєння іноземної мови істотно відрізняється від засвоєння рідної мови, що в свою чергу, визначає специфіку таких змістовних характеристик мовленнєвої діяльності, як цілі, завдання, мотиви, способи, засоби і т.д. [3, с.21].

Навчаючи спілкуванню, варто враховувати культурні особливості, правила вербальної та невербальної поведінки носіїв вивчаної мови, що зумовлює необхідність моделювання у процесі вивчення іноземної мови міжкультурного спілкування [2]. Як відомо, необхідною умовою успішного здійснення такого спілкування є засвоєння певної сукупності відомостей соціокультурного та культурного планів, які відображені в соціокультурному компоненті змісту навчання, куди входять фонові знання, що являють собою співвіднесену з інтересами старшокласників сукупність відомостей про соціокультурні особливості народу, мову якого вони вивчають; стандарти комунікативної поведінки (вербальної та невербальної), прийняті в країні, мова якої вивчається; мовний і мовленнєвий матеріал, що містить соціокультурну інформацію – національні реалії, вільні та сталі словосполучення, формули мовленнєвого етикету; навички й уміння оперувати фоновими соціокультурними знаннями, мовним і мовленнєвим матеріалом [2].

Висновки. Таким чином, під культурою іншомовного професійного спілкування розумітимемо інтегральну якість майбутнього інженера, що відображає ступінь його володіння особливостями мовленнєвої та не мовленнєвої поведінки носіїв мови в певних, професійно адекватних ситуаціях спілкування. У структурі культури іншомовного професійного спілкування виокремлюють змістовий, мотиваційний, діяльнісний, комунікативний, професійно-етичний компоненти, повнотою сформованості яких визначаються рівні культури іншомовного професійного спілкування: високий, середній, достатній, низький.

У розкритті сутності «культури іншомовного професійного спілкування» виокремлюють наступні підходи: соціокультурний, лінгводидактичний, психологічний, акмеологічний, професійно-особистісний.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із визначенням поняття «культури іншомовного професійного спілкування» у контексті кожного з виокремлених підходів.

Література

1. Гапоненко Л.П. Формування готовності студентів вищих педагогічних закладів до іншомовного спілкування: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Лариса Петрівна Гапоненко; Криворіз. держ. Пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2003. – 20 с.
2. Глуховська Н.А. Особистісний підхід до формування іншомовної культури фахівця в умовах інформатизації соціуму [Електронний ресурс] / Наталія Анатоліївна Глухівська. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/8_DNI_2009/Pedagogica/43672.doc.htm. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Белан В.В. Навчання культури спілкування старшокласників на уроці англійської мови [Електронний ресурс] / В.В.Белан. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/1_NIO_2011/Pedagogica/77219.doc.htm. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Брик Т. О. Формування вмінь іншомовного професійного спілкування майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Тетяна Олександрівна

- Брик. – Х., 2009. – 20 с.
5. Даниленко О.И. Культура общения и ее воспитание. Учебное пособие./ Ольга Ивановна Даниленко, ЛГИК им. Н.К. Крупской, 1989. – 102с.
 6. Колодзько Т.М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Тетяна Миколаївна Володько. – К., 2005. – 20 с.
 7. Сластѣнин В.А. Теоретико-методологические основы исследования проблемы формирования социальной активности личности учителя / В.А.Сластѣнин, В.Е.Тамарина, Д.С.Яковлева // Сб. научн. тр. "Формирование социальной активности личности учителя". – М.: МГПИ, 1993. – С.3-17
 8. Татаріна І. О. Формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики: дис... кандидата пед. наук: 13.00.04 – "теорія і методика професійної освіти" / Інна Олександрівна Татаріна. – Одеса, 2005. – 245 с.
 9. Тернавська Л.М. Модель формування іншомовної культури фахівця в умовах інформатизації соціуму / Л.М. Тернавська // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: 36. наук. праць. – Київ–Запоріжжя. – 2004. – Вип. 33. – С.308-311
 10. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования: концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Ефим Израилевич Пассов – М.: Просвещение, 200. – 120с
 11. Чайка Г.Л. Культура ділового спілкування менеджера: навчальний посібник / Галина Леонідівна Чайка. – К.: Знання, 2005. – 442 с.
 12. Чмут Т.К. Етика ділового спілкування: Навчальний посібник. – 3-тє вид., стер. / Т.К.Чмут, Г.Л.Чайка – К.: Вікар, 2003. – 223 с.

В статье раскрывается сущность понятия "культуры иноязычного профессионального общения". Определяется, что под культурой иноязычного профессионального общения понимают интегральное качество будущего инженера, отражающее степень владения особенностями речевого и не речевого поведения носителей языка в определенных, профессионально адекватных ситуациях общения.

В раскрытии сущности понятия "культуры иноязычного профессионального общения" выделяют следующие подходы: социокультурный, лингводидактический, психологический, акмеологический, профессионально-личностный.

Ключевые слова: культура общения, иноязычное профессиональное общение, подходы к изучению.

The article reveals the essence of the "culture of foreign professional communication. Determined that the culture of foreign professional communication understand the integral quality of future engineers, reflecting the extent of his knowledge of the peculiarities of speech and not speech behavior of native speakers in particular, adequate communicative situations.

In revealing the essence of the concept "culture of foreign professional communication" distinguish the following approaches: socio-cultural, language, psychological, acmeologic, professional and personal levels.

Keywords: culture of communication, foreign languages professional communication, approaches to learning.

УДК 61:378.14(436)

ЗМІСТОВИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЛІКАРІВ У ВІДЕНСЬКОМУ МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Кліщ Галина Іванівна
м.Тернопіль

Стаття присвячена висвітленню особливостей змістового компоненту професійної підготовки лікарів у Віденському медичному університеті. Проаналізовано структуру професійної підготовки лікарів у медичному університеті Відня, розкрито форми організації навчального процесу та особливості післядипломної освіти.

Ключові слова: змістовий компонент, професійна підготовка лікарів, форми навчання, післядипломна освіта.

Важливим джерелом визначення сучасної стратегії розвитку медичної освіти в Україні є аналіз світового досвіду професійної підготовки лікарів, дослідження закономірностей і тенденцій розвитку цієї складової частини освітньої сфери в різних соціокультурних регіонах планети. Особливого значення у зв'язку з цим набуває вивчення сучасних процесів становлення медичної освіти у країнах Європи. Серед них Австрія посідає особливе місце, зважаючи на вікові традиції австрійської медичної освіти і частку державної складової у ній.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю аналізу і узагальнення напрацьованого досвіду реформування медичної освіти у зв'язку з інтеграційними процесами у цій галузі знань, формуванням світового освітнього простору, розробкою і впровадженням міжнародних освітніх стандартів.

Підготовка лікарів в Австрії здійснюється у трьох державних медичних університетах (Відня, Грацу та Інсбрука) та одному приватному (Зальцбурга). Дослідженню підготовки лікарів у ме-

дичних університетах Австрії та вивченню особливостей викладання окремих дисциплін загально-медичного і клінічного спрямування присвячені роботи як вітчизняних (Б.А. Реброва [3], Л.Я. Ковальчука [2]), так і зарубіжних (Р. Траппла [17, 18], Лішки М. [9], Еллігера Т. [5], Продінгера В. [12], Райбнеггера Г. [14], Аретца Т. [4], Хагенфельдта К. [7], Пласса Г. [11], Шемсіана Н. [15], Цінеба М. [19]) науковців. Однак, питання змістового компоненту професійної підготовки лікарів в Австрії залишилось поза увагою дослідників.

Метою статті є характеристика змістового компоненту професійної підготовки австрійських лікарів на прикладі Віденського медичного університету.

Професійна підготовка лікарів в Австрії має статус вищої освіти. На відміну від України, де вищі медичні навчальні заклади мають відомче підпорядкування, всі австрійські університети, у тому числі і Віденський медичний університет, підпорядковані Міністерству освіти, науки і культури Австрії. "Закон про університети", який парламент країни ухвалив у 2002 році, визначає завдання вищої освіти у цій країні та регламентує діяльність університетів [20].

Медичний університет Відня став самостійним навчальним закладом у 2004 році, коли від'єднався від Віденського університету. Як і всі австрійські університети, він є автономним, що кардинально відрізняє його від аналогічних вищих навчальних закладів України. Університет самостійно вирішує всі академічні проблеми: набір студентів, розробку навчальних планів і програм,

форми і терміни проведення контролю знань, а також чисельність викладацького і допоміжного персоналу, потребу у придбанні матеріальних цінностей, визначає порядок використання коштів, які надходять із різних джерел фінансування [5, 79].

У медичному університеті Відня до 2006 року не існувало вступних іспитів. На навчання приймали усіх випускників австрійських шкіл, що мали атестат зрілості (Matura) [6]. Рішенням Європейського суду у червні 2005 року було визначено, що умови вступу для громадян країн – членів Євросоюзу, які бажають навчатися в австрійських вищих навчальних закладах, мають бути такими ж як і для громадян Австрії. Це призвело до різкого зростання кількості бажаючих здобувати вищу освіту в Австрії, особливо серед громадян Німеччини. В австрійське федеральне законодавство були внесені зміни, згідно із якими студенти зараховуються на навчання за умовами конкурсного відбору. Крім цього, для кожного вищого навчального закладу була визначена певна кількість студентів, які можуть бути зарахованими на навчання. Для Віденського медичного університету чисельність студентів визначена в кількості 740 осіб [9, с.26]. Оскільки медичні університети Австрії є автономними, кожен із них використовує різні види конкурсного відбору. Зокрема, для вступу у Віденський медичний університет потрібно скласти тест перевірки придатності для професійного навчання, так званий

EMS тест (Eignungstest für das Medizinstudium), метою якого є прогнозування успішності майбутнього навчання у вищому навчальному закладі [16, 469].

Зарахування студентів у медичний університет Відня здійснюється двічі на рік – на зимовий і літній семестри. Початок зимового семестру – 1 жовтня, літнього – 1 березня [6]. Підготовка лікарів у медичному університеті Відня триває 12 семестрів і складає 274,5 годин на семестр. Із них 259,5 годин відводиться на вивчення обов'язкових предметів і 15 – на вивчення факультативних. Крім цього, кожен студент повинен пройти практику у лікарні, що, зазвичай, триває 18 тижнів [8].

Структура професійної підготовки лікарів для отримання диплома з медицини у Віденському медичному університеті включає в себе три рівні: перший рівень навчання (базова медична освіта) триває 2 семестри; другий (теоретична медична освіта) – 6 семестрів і третій (практично-орієнтована медична освіта) – 4 семестри [4].

Навчання у медичному університеті Відня проводиться за блоково-лінійною схемою, в якій поєднуються інтегровані тематичні блоки (модулі), що тривають від 3 до 6 тижнів, та лінії, які тривають упродовж усього семестру [3, с.6]. Схематично блоково-лінійна система навчання Віденського медичного університету подана у табл. 1.

Таблиця 1

Блоково-лінійна система навчання у Віденському медичному університеті

Рівень 1					
Семестр 1	Модуль 1 Здорова і хвора людина	Модуль 2 Людське тіло		Модуль 3 Від молекули до клітини	FIP 1
	Лінія - Соціальна компетенція		Лінія - Практика з надання першої допомоги		
Семестр 2	Модуль 4 Функціональні системи та біологічна регуляція	Модуль 5 Генетика, молекулярні та клітинні зв'язки		Модуль 6 Людина в навколишньому середовищі, сім'ї і суспільстві	SIP 1
	Лінія - Фізикальні методи обстеження здорової людини				
Рівень 2					
Семестр 3	Модуль 7 Наука і медицина	Модуль 8 Хвороби, їх походження та симпто- матика		Модуль 9 Хвороби, їх прояви, клініка, за- гальна фармакотерапія	FIP 2
	Лінія - Основні медичні навички		Лінія - Збирання лікарського анамнезу А		
	Лінія - Проблемно-орієнтоване навчання				
Семестр 4	Модуль 10 Ендокринологія і обмін речовин	Модуль 11 Серцево-судинна система і кров		Модуль 12 Дихальна система	SIP 2
	Лінія - Фізикальні методи обстеження хворого		Лінія - Пропедевтична медична практика		
	Лінія - Вивчення клінічних протоколів				
	Лінія - Будова органів І				
Семестр 5	Модуль 13 Харчування і трав- лення	Модуль 14 Нирки і гомеостаз	Модуль 15 Сексологія, репродукція, вагітність і пологи	Модуль 16 Новонароджені, дитячий та підлітковий вік	FIP 3
	Лінія - Реанімаційні заходи І		Лінія - Спеціальні методи дослідження І		
	Лінія - Вивчення невідкладних станів				
	Лінія - Будова органів ІІ				
Семестр 6	Модуль 17 Методологія медичної науки	Модуль 18 Шкіра та органи чуття		Модуль 19 Мозок, нервова система і біль	SIP 3
	Лінія - Збирання лікарського анамнезу В		Лінія - Неврологічний статус		
	Лінія - Проблемно-орієнтоване навчання				
Семестр 7	Модуль 20 Психічні функції у здорової та хворої людини	Модуль 21 Опорно-руховий апарат		Модуль 22 Здоров'я, навколишнє середо- вище, професійні хвороби	
	Лінія - Спеціальна діагностична підготовка	Лінія - Спеціальні методи дослідження ІІ		Лінія - Основи УЗД	
	Лінія - Проблемно-орієнтоване навчання				

Семестр 8	Модуль 23 Лікар і етика	SIP 4	Модуль 24 Проектове навчання
	Лінія - Реанімаційні заходи та невідкладна допомога	Лінія - Спеціальні методи дослідження III	
	Лінія - Клінічна практична підготовка		
Рівень 3			
Семестри 9 і 10	Цикл: Внутрішня медицина		SIP 5
	Цикл: Невідкладна допомога та інтенсивна медицина		
	Цикл: Хірургія		
	Цикл: Прикладні медичні науки		
	Лінія – Діагностичні дослідження		
	Лінія – Загальна медична практика		
Семестри 11 і 12	Міждисциплінарна клінічна конференція		SIP 6
	Цикл: Неврологія		
	Цикл: Психіатрія		
	Цикл: Педіатрія		
	Цикл: Акушерство і гінекологія		
	Цикл: Офтальмологія		
	Цикл: Оториноларингологія		
	Цикл: Дерматологія		
	Цикл: Прикладна медицина		
	Лінія –Загальний догляд за пацієнтами		
	Лінія – Діагностичні дослідження		
	Лінія –Загальна медична практика		
Міждисциплінарна клінічна конференція			

Примітки*: SIP – підсумковий інтегрований екзамен ; FIP – формативно-інтегрований екзамен

Модулі на першому рівні навчання формуються таким чином, що поряд із засвоєнням теоретичних знань, студенти отримують інформацію про їх практичне застосування. Це можна розглянути на прикладі одного з модулів першого семестру.

Модуль 3 “Від молекули до клітини”.

Тривалість модуля: 6 тижнів.

Семестр: 1.

Лекції: 90 годин.

Практичний курс: 24 години.

Зміст модуля: після ознайомлення із фізико-хімічними принципами регуляції організму, які є досить важливими для загального розуміння сучасної біології, курс ознайомлює студентів з організацією прокариотів та еукаріотів, клітинного простору, органел, метаболізмом, продукцією енергії, її транспортом, гомеостазом, клітинною динамікою, сигнальною трансдукцією. Вивчається організація ядра, клітинний поділ, смерть клітини. Базові знання закріплюються прикладами з клініки для загального розуміння життя клітини в нормі і в умовах патологічних станів. Практична підготовка забезпечується участю студентів у дослідній роботі у лабораторіях. [10].

На другому рівні модулі формуються переважно за органами і системами організму людини. Студенти протягом модуля вивчають анатомію, фізіологію, патогенез основних захворювань, фармакологію медикаментів, які використовуються для їх лікування тощо. Зауважимо, що заняття проходять як на теоретичних кафедрах, так і в клініці. Такий підхід можна продемонструвати на прикладі вивчення модуля 11.

Модуль 11 “Серцево-судинна система і кров”.

Тривалість модуля: 5.5 тижнів (28 днів).

Семестр: 4.

Лекції: 73 години.

Практичний курс і семінарські заняття: 19 годин.

Зміст модуля: у першій частині лекцій студенти ознайомлюються із основними знаннями про анатомію, функції та розвиток як серцево-судинної системи так і системи кровотворення в поєднанні із клінічними проблемами та зі специфікою кожної із систем. Друга частина лекційного матеріалу передбачає ознайомлення студентів із захворюваннями серцево-судинної системи і крові в контексті патології, клініки, діагностики, терапії,

профілактики та реабілітації. Семінари проводяться відповідно до вивчення фармакології і фармакотерапії хвороб серцево-судинної системи і крові та забезпечує зв'язок із хірургією, медичною невідкладних станів та інтенсивною терапією. Семінари також передбачають вивчення студентами фізіології і патології ангіогенезу, а також питання генетики, імунології, токсикології, психології, які мають вплив на захворювання серцево-судинної системи та крові [10].

Навчання на третьому рівні здійснюється переважно у вигляді циклів. Проходячи певний цикл, студенти вдосконалюють набуті раніше знання, детальніше розглядають патологічні процеси, з якими вони ознайомлювалися у попередніх модулях, набувають досвіду роботи з хворими у клініці. Такий підхід можна продемонструвати на прикладі вивчення циклу “Неврологія”.

Цикл – “Неврологія”.

Тривалість циклу: 5 тижнів.

Семестр: 11.

Лекції: 20 годин.

Практичний курс: 25 годин.

Клініко-практичний курс: 50 годин.

Зміст циклу: під час лекцій та семінарських занять студенти засвоюють знання про специфічні симптоми неврологічних захворювань. Основні знання, які набуті ними під час вивчення модуля 20, поглиблюються з більшою деталізацією відносно клінічної картини неврологічних захворювань, їх етіології, патогенезу і терапії. Під час практичного курсу студенти мають реальну змогу поглибити свої знання, які вони набули в процесі проходження елементу лінії «Неврологічний статус» (6 семестр), а також основи анамнезу, які розглядаються з позиції неврології. Протягом клініко-практичного курсу студенти вчаться використовувати свої клінічні знання та навички в безпосередньому контакті з пацієнтами. Через активне залучення студентів до роботи в частинах та бригадах швидкої допомоги неврологічного відділу університетської клініки та відділеннях інших клінік, за погодженням з університетом, забезпечується огляд методів неврологічної діагностики та терапії [10].

Навчання на певній лінії передбачає набуття студентами практичних навичок відповідно до їх теоретичної підготовки і ступеня розуміння предмету. Наприклад, лінія “Практика з надання

першої допомоги", яку студенти опановують у першому семестрі, побудована так.

Лінія "Практика з надання першої допомоги".

Тривалість лінії: 12 тижнів.

Семестр: 1.

Практичний курс: 15 годин.

Зміст лінії: метою даного практичного курсу є навчання основ практичної діяльності при наданні першої допомоги. Мета – оволодіння відповідними знаннями з метою надання адекватної та ефективною першої допомоги згідно із загальними вимогами.

Важливим елементом лінії є практична робота в клініці і формування практичних умінь та навичок [14, с.52]. Зазначимо, що формування практичних умінь і навичок у майбутніх медиків починається з першого курсу. Студенти вивчають основи надання першої медичної допомоги, правил спілкування з хворими, зокрема правові аспекти цього питання [17, с.240]. Правові основи деонтології розглядаються в австрійських вищих медичних навчальних закладах значно ширше, ніж в українських, що зумовлено більш складними правовими відносинами лікаря та пацієнта [3, с.7]. На другому курсі студенти освоюють методики пальпації, перкусії та аускультатії, однак, це відбувається на фантомах. Напрацювання цих маніпуляцій на хворих не дозволяється. На третьому та четвертому курсах спеціальної клінічної медичної практики немає [11, с.50].

Ще однією особливістю підготовки студентів за лінійною системою є проблемно-орієнтоване навчання. Принцип побудови таких занять передбачає проведення аналізу і вирішення ситуаційної задачі, складеної за матеріалами попередньо пройденого лекційного матеріалу даного модуля [13]. Такі заняття проводяться у невеликих за кількістю груп студентів упродовж трьох років, починаючи з другого року навчання [1, с.35]. На клінічних кафедрах вони нагадують проведення клінічного консилиуму. При проблемно-орієнтованому підході до вирішення певних завдань використовуються знання із різних галузей фізіології, біохімії, анатомії, оперативної хірургії, патофізіології та інших предметів, виходячи з логіки вирішення ситуаційної задачі. Завдяки цьому стираються часові межі між вивченням теоретичних, доклінічних і клінічних дисциплін. Доклінічний і клінічний зміст навчання інтегруються, орієнтуються на певні проблеми [18, с.154].

Як вже було показано раніше, професійна підготовка майбутніх медиків впродовж першого і другого рівнів побудована за модульною системою. Загальний напрям, тематику та тривалість модуля визначає координаційна рада університету. Потім координатор модуля та представники кафедр, предмети яких вивчаються у даному модулі, розробляють детальну схему викладання, включно з тематичним розкладом, розподілом годин за предметами, планом проведення лекцій, семінарів і практичних занять [10]. Необхідно зауважити, що тематичні плани і перелік питань, що розглядаються під час вивчення кожної дисципліни, формуються викладачами університету. При цьому до уваги беруться не лише загальна тривалість профільних модулів і кількість годин, виділених на кожен предмет, але й наявність та тематична спрямованість наукової школи на кафедрі [7, с.357].

Модулі, відповідно до особливостей навчальних дисциплін, мають неоднакову структуру і тривалість. Кожен фрагмент інформації у модулі повністю інтегрований по горизонталі і вертикалі. Горизонтальна інтеграція передбачає вивчення проблем з точки зору різних фундаментальних дисциплін. У процесі вертикальної інтеграції клінічна інформація у межах одного модуля нашаровується на теоретичний базис [14, с.56]. Наприклад, наведений вище модуль 3 включає такі розділи: 1 – функціональна морфологія клітини; 2 – молекулярні компоненти клітини; 3 – основи метаболізму і енергетики клітини; 4 – молекулярні принципи передачі інформації; 5 – основи біохімічного аналізу; 6 – фізіологія клітини; 7 – генетика та ембріологія; 8 – бактерії та віруси.

Метою такої інтеграції є прагнення оптимального поєднання теоретичної і практичної складових у процесі професійної підготовки майбутніх медиків. Викладачі різних дисциплін підбирають теми та об'єднують їх у блоки за системами людського організму, базуючись на потребах клінічної практики. Відповідно, з теоретичних дисциплін вилучається інформація, що

не має практичного значення. Такий підхід скорочує викладання теоретичних дисциплін, а також дає студенту час і можливість приділити увагу клінічній та практичній роботі [17, с.239].

На третьому рівні навчання студенти об'єднуються у невеликі групи, які зосереджуються на проблемно-орієнтованому навчанні. Групи не мають постійного складу, немає ні старост, ні кураторів. Якщо співвідношення викладач/студент при навчанні на першому та другому рівнях становить 1 викладач на 10-20 студентів на семінарських і 1 викладач на 5-10 студентів на практичних заняттях, то на третьому рівні воно складає в середньому один викладач на 1-5 студентів [4].

Подібно до відповідної практики в Україні, кожен студент за шість років навчання повинен відпрацювати 18 тижнів у стаціонарі як помічник лікаря [3, с.7].

На п'ятому курсі студенти отримують щоденник із списком практичних умінь і навичок за всіма клінічними дисциплінами, що вивчаються (так званий "Logbuch") [7, 358]. Їх перелік складає комісія з планування практичних умінь і навичок, до складу якої входять представники головних клінічних підрозділів. Особливістю "Logbuch" є те, що він передбачає різні види сформованості навичок: перший рівень – «знає теоретично»; другий – «бачив»; третій – «зробив на манекені»; четвертий – «провів на хворому»; п'ятий – «опанував досконало» [10].

Існує також розподіл предметів на обов'язкові та факультативні. До переліку обов'язкових предметів входять: анатомія, біохімія, фізіологія, педіатрія, неврологія, психіатрія, акушерство та гінекологія, офтальмологія, оториноларингологія, дерматологія, хірургія тощо. Значна увага приділяється вивченню факультативних предметів, серед них: алергологія, профілактична медицина, клінічна та експериментальна онкологія, травматологія, педіатрична радіологія тощо [8].

У Віденському медичному університеті широко використовуються такі форми навчання, як лекція (Vorlesung); семінари (Seminar); "просемінари" (Proseminar), на яких засвоюються базові знання, вивчається спеціальна термінологія та інше; бесіди (Konversation) – дискусії і з'ясування у викладача незрозумілих моментів; практичні заняття (Ubung) і, звичайно, практика (Praktika) [10]. Важливою формою роботи є виконання навчальних проєктів. Під навчальним проєктом розуміють реальну проблему, вирішення якої вимагає міждисциплінарного підходу. Проєктне навчання є інтегративною формою теоретико-практичного навчання. Мета такої форми роботи – поглиблене вивчення теорії і практики конкретного питання, проблеми чи ситуації. Проєкт характеризується прикладним та комплексним підходом, здійснюється одноосібно або групою студентів за інтересами. При роботі над проєктом студенти на практиці застосовують знання з різних галузей знань [13].

Знання студентів оцінюються за п'ятибальною шкалою: "дуже добре" (sehr gut), "добре" (gut), "задовільно" (befriedigend), достатньо (genugend), "недостатньо" (ungenugend). Викладачі не визначають рівень знань студентів на практичних чи семінарських заняттях. Основним видом оцінювання є екзамен [11, с.45]. Пробний екзамен FIP (формативно-інтегрований екзамен) проводиться у кінці семестру під час перших трьох років навчання та регулює процес вивчення предмета і самопідготовку студента. Він включає 120 тестів за матеріалом, пройденим у першому семестрі навчального року. Його результати допомагають студенту оцінити рівень знань і оптимізувати підготовку до складання екзамену SIP. SIP (підсумковий інтегрований екзамен) проводиться у кінці навчального року. Екзамен студенти складають у письмовій формі. Він включає 240 питань і вважається складеним, якщо отримана оцінка "достатньо" (60 і більше відсотків відповідей були правильними) [19, с.469]. Допускається перескладання іспитів до трьох разів. Четвертий раз студент може перескласти іспит з дозволу ректора університету. При невдалий четвертій спробі студент має можливість п'ятої, за умови дозволу Президента Австрії [15, с.147].

Для отримання права здійснювати самостійну лікарську діяльність, дипломований лікар повинен пройти етап післядипломної освіти. Відповідно до концепції Болонської системи, в Австрії існують такі основні форми здійснення післядипломної

освіти: для випускників університетів – інтернатура і резидентура, а для лікарів, які вже практикують, – безперервна післядипломна медична освіта [5, с.201].

Навчання в інтернатурі здійснюється на базі акредитованих (тих, що мають спеціальний дозвіл від профільного міністерства) лікувальних закладів під керівництвом висококваліфікованих лікарів і розраховане на три роки. Позаяк кількість місць для навчання чітко регламентована, випускникам необхідно іноді чекати декілька років, щоб потрапити на навчання в інтернатуру [15, с.145]. Навчання в інтернатурі відбувається за цикловою системою і включає такі предмети: внутрішня медицина, травматологія, дерматологія, ЛОР-хвороби, невідкладні стани тощо. Тривалість циклу внутрішніх хвороб – 1 рік, всі інші цикли тривають по 3 місяці. Під час навчання інтерни виконують таку саму роботу, як і штатні лікарі, однак не несуть юридичної відповідальності за її наслідки. Протягом навчання вони пишуть розширену історію

хвороби з літературним оглядом на зразок магістерської роботи, успішний захист якої дозволяє їм отримати ступінь доктора медицини. Після закінчення інтернатури випускникам присвоюється кваліфікація лікаря загальної практики [10].

Для того щоб стати фахівцем вузького профілю, наприклад офтальмологом, оториноларингологом, урологом тощо, необхідно закінчити резидентуру. З 2006 року тривалість навчання в резидентурі становить 2 роки, але вступити до неї можна тільки після закінчення інтернатури [18, с.167].

Таким чином, з проведеного аналізу змісту професійної підготовки лікарів у Віденському медичному університеті можна зробити висновок про те, що підготовка майбутніх фахівців базується на поєднанні теоретичного і практичного компонентів. Зміст підготовки лікарів характеризується варіативним підходом, міждисциплінарним характером освіти та значним обсягом практичного навчання.

Література

1. Батній Н. І. Організація проблемно-орієнтованого навчання у Віденському медичному університеті / Наталія Іванівна Батній // Медична освіта. – 2006. – №1. – С.34-37
2. Викладання хірургії у Віденському медичному університеті [Ковальчук Л.Я., Вайда А.Р., Венгер І.К., Беденюк А.Д., Господарський А.Я.] // Медична освіта. – 2006. – №1. – С.5-8
3. Ребров Б.А. Система медичної підготовки в Австрії / Б.А.Ребров, Н.Г.Строїло // Ваше здоров'я. – 2009. – № 20. – С.10
4. Evaluation des Studiums Humanmedizin an der Medizinischen Universität Wien – „Pilotprojekt Akkreditierung“. Bericht des Review-Teams / [Aretz T, Fischer M, Kadmon M, Kulike K, Lammerding-Kuppel M, Huemer H.]. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.aqa.ac.at/file_upload/MUW2009_Gutachterbericht.pdf> – Загол. з екрану. – Мова нім.
5. Elliger T. Die Mediziner Ausbildung in Österreich. Analyse eines Studiengangs in seinem historischen und sozialen Kontext / Tilman Elliger. – München, 1986. – 250 s.
6. Erforderliche Schritte zur Zulassung. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.meduniwien.ac.at/studienabteilung/content/studium-lehre/zulassung-administratives/zulassung-zum-studium/diplomstudien-human-und-zahnmedizin/>> – Загол. з екрану. – Мова нім.
7. Hagenfeldt K. Evaluation of Undergraduate Medical Education – Why and How? / K.Hagenfeldt, S.Lowry // Annals of Medicine. – 1997. – № 5. – P.357-358
8. Informations-homepage für Studienwerberinnen, die im Studienjahr 2010/11 mit dem Studium Human- oder Zahnmedizin an den medizinischen Universitäten Wien oder Innsbruck beginnen wollen. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.eignungstestmedizin.at/cms>> – Загол. з екрану. – Мова нім.
9. Lischka M. Medical universities in Austria: impact of curriculum modernization on medical education / Martin Lischka // Zeitschrift für Medizinische Ausbildung. – 2010. – № 27(2). – S.25-30
10. Mitteilungsblatt der Medizinischen Universität Wien. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.meduniwien.ac.at/studienabteilung/content/studium-lehre/studienangebot/n202/studienplan>> – Загол. з екрану. – Мова нім.
11. Assessment at Austrian Medical Schools – Results of a 2007 Survey / [Plass H, Schuwirth LW, Killer M, Prodingner W, Reibnegger G, Künzel W, Mallinger R, Marz R.] // Zeitschrift für Medizinische Ausbildung. – 2007. – № 2(3). – S.41-56.
12. Prodingner W. Studienreform Humanmedizin Innsbruck / Wolfgang Prodingner // Zeitschrift für Medizinische Ausbildung. – 2008. – № 3(3). – S.1-16
13. Project, Problem, and Inquiry-based Learning. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://eduscapes.com/tap/topic43.htm>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
14. Die Reform des Medizinstudiums an der Medizinischen Fakultät / [Reibnegger G, Haas J, Neges H, Smolle J.] // Zeitschrift für Medizinische Ausbildung. – 2008. – № 3(3). – S.48-61
15. Shamsian N. Medical training in Austria fails to meet European guidelines / Negin Shamsian // Student BMJ. – 1998. – № 6. – P.145-147
16. Impact of EMS education on emergency medicine ability and career choices of medical students / J.Steven, M.Haynes, A.Ernst // Prehospital Emergency Care. – 1999. – № 2. – P.163-166
17. Trappl R. "Die theoretische und praktische Einführung in Wissenschaft und Medizin" in einem speziellen Studienmodul / R.Trappl, R.Marz // Zeitschrift für Medizinische Ausbildung. – 2002. – № 19(2). – S.238-241
18. Trappl R. Wissenschaft und Medizin / Robert Trappl. – Wien, 2005. – 192 s.
19. Zineb M. Progress testing in German speaking countries / M.Zineb, G.Waltraud // Medical Teacher. – 2010. – № 6. – P.467-470
20. University Organisation and Studies Act (Universities Act 2002), University Organisation Amendment Act and Universities of the Arts Organisation Amendment Act. – № 120. – 9.08.2002. – 66 s. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <www.reko.ac.at/upload/UG_2002_Englisch.pdf> – Загол. з екрану. – Мова англ.

Статья посвящена освещению особенностей содержательного компонента профессиональной подготовки врачей в Венском медицинском университете. Проанализирована структура профессиональной подготовки врачей в медицинском университете Вены, раскрыты формы организации учебного процесса и особенности последипломного образования.

Ключевые слова: содержательный компонент, профессиональная подготовка врачей, формы обучения последипломное образование

The author of the article has considered the peculiarities of substantial component in professional training of doctors at Vienna Medical University. The structure of the professional training of doctors at the Medical University of Vienna has been analyzed; the forms of organization of educational process have been investigated; the peculiarities of post-graduate education have been revealed in the article.

Key words: substantial component, professional training of doctors, forms of organization of educational process, post-graduate education.

У статті розкрито особливості соціальної роботи з родиною та її членами в Австралії; визначено типи проблемних сімей; проаналізовано роботу соціальних служб з питань родини; висвітлено особливості профілактичної, терапевтичної, корекційної, реабілітаційної соціальної роботи з родиною; охарактеризовано практичну роботу соціальних працівників з дітьми і молоддю, особами з проявами девіантної поведінки, які є членами родини.

Ключові слова: соціальна робота, соціальний працівник, соціальні служби, девіантна поведінка, профілактика девіантної поведінки.

Постановка проблеми. 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.

На сучасному етапі соціальна робота в Австралії здійснюється на трьох рівнях: державному, регіональному та місцевому. Соціальні працівники є представниками даної професії, професійна підготовка яких в Австралії здійснюється лише в акредитованих Асоціацією Соціальних Працівників Школах соціальної роботи за трьома освітньо-кваліфікаційними рівнями (бакалавр, магістр та доктор з соціальної роботи).

Навчальна програма з соціальної роботи досить мобільна і дозволяє акцентувати увагу студентів на вивченні не лише обов'язкових але й вибіркових дисциплін. Хоча методи і форми, які використовуються для підготовки соціальних працівників досить різноманітні, але разом з тим визначені певні державні стандарти для соціального працівника, який спеціалізується для роботи: 1) з родиною; 2) з правопорушниками і ув'язненими; 3) з хворими (в системі охорони здоров'я); 4) з інвалідами; 5) з людьми похилого віку; 6) з громадою; 7) в системі соціального захисту тощо [4; 5; 6; 7; 8; 9; 10]. Як свідчать результати дослідження, найбільшу кількість асигнувань та найчисленнішу групу фахівців соціальної сфери концентрує соціальна робота з родиною (family social work).

Мета – здійснити аналіз особливостей практичної соціальної роботи з родиною в Австралії.

Виклад основного матеріалу. Як свідчать результати дослідження, в процесі практичної соціальної роботи з родиною, варто врахувати, що основні проблеми родини і її потреба у професійній допомозі обумовлені її типом. З огляду соціальної вразливості, можна відзначити три типи родин, що живуть в умовах, близьких до екстремальних [2, с.195-196]. До них відносяться:

- родини, що пережили стресові ситуації і потрапили в розряд нужденних не з своєї вини та не можуть обійтися без соціальної підтримки (безробітні, розлучені, мігранти, сім'ї, що втратили годувальника тощо);
- родини, що постійно перебувають у стані стресу і зайняли статус знедолених вимушено, у зв'язку з тим, що суспільство не виконує стосовно них повноцінних і підтримуючих функцій (багатодітні, малозабезпечені, опікунські родини, матері батьки-одиначки, сім'ї інвалідів, родини з дітьми-інвалідами тощо);
- родини, що адаптувалися до свого складного становища і не можуть самостійно вийти з несприятливої ситуації (сім'ї з проявом девіантної поведінки її членів, бездомні тощо) [1, с.91-92].

В Австралії система соціального захисту родини передбачає співпрацю соціальних працівників з різними типами соціальних служб та благодійних організацій з допомоги сім'ям, які цього потребують та охоплює три сектори, у кожному із яких активно задіяні фахівці соціальної сфери: медичний і соціальний захист родини; правовий захист родини; адміністративний захист родини.

Австралійська Родинна Розрахункова Палата Взаємовідношення (Australian Family Relationship Clearinghouse) – одна з най-

відоміших організацій, що займається вирішенням сімейних проблем. Основним її завданням є підвищення добробуту, підтримка сім'ї та покращення сімейних стосунків з допомогою практикуючих фахівців, службовців і політиків зайнятих у соціальній сфері [6].

Іншою відомою організацією, яка досліджує стабільність у сім'ях, займається підготовкою сімей до шлюбу, покращує взаємостосунки партнерів у сім'ях є Родинні Тенденції і Традиції (Family Trends and Traditions) [6].

Враховуючи тенденцію до зростання рівня насильства, посилення асоціальних видів поведінки у сім'ях, першочерговим завданням фахівців соціальної сфери є пошук найбільш ефективних методів соціальної роботи спрямованих на попередження та подолання насильства стосовно членів родини. З метою вирішення даної проблеми в Австралії створюються соціальні притулки (готелі, соціальні будинки, консультативні центри), які дають можливість жінкам та дітям (саме вони найчастіше піддаються жорсткому ставленню в родині) пережити в безпечному місці кризи сімейних стосунків працівники [11].

Молодь та діти Австралії, як і в будь-якій іншій державі, є найбільш вразливою її частиною. Незважаючи на те, що діти та молодь в Австралії перебувають під опікою держави та з огляду на існуючі суспільні цінності і традиції користуються посиленою увагою з боку громадськості, вони зазнають впливу різних негативних наслідків, викликаних дією соціально-економічних, політичних та екологічних факторів. Постійно зростає кількість злочинів вчинених дітьми, все більше молодих людей стають залежними від наркотиків, алкоголю, стають жертвами насильства. Важливу роль у подоланні цих негативних явищ відіграють спеціалізовані соціальні працівники. Зміст їхньої діяльності передбачає діагностику сімейної та шкільної ситуації, обов'язковий аналіз їх медико-соціального та інтелектуально-психологічного статусу. На основі отриманих даних складається програма роботи з родиною дитини або молододі людини, вивчаються їх шкільні, сімейні проблеми. Діяльність соціального працівника характеризується різними методами і формами роботи залежно від контингенту клієнтів і середовища. Професійна активність соціального працівника передбачає тісну співпрацю з тими хто бере участь у процесі виховання: сім'єю, медичними працівниками, педагогами, психологами, юристами, а також різноманітними організаціями, задіяними у сфері соціального захисту дітей та молоді. Так, в Австралії однією з найчисленніших організацій, що займається соціальним захистом і підтримкою дітей є Австралійський Альянс дослідження дитячих та молодіжних проблем (The Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY)). Це неприбуткова благодійна організація, яка через співпрацю з соціальними експертами, дослідниками, практиками і політиками, здійснює попередження, профілактику складних соціальних проблем, які постають перед дітьми та молоддю [11].

Одним із пріоритетних напрямів соціальної політики Австралії є допомога дітям, які з різних причин залишились без піклування батьків. У законодавчій базі Австралії виділяють дві категорії "дитини-сироти"(orphan) і "дитини, що залишилась без батьківського піклування" (child without the paternal anxiety). До числа дітей-сиріт відносяться ті, у кого померли обоє або один із батьків. "Дітьми, що залишилась без батьківського піклування", вважаються ті, хто залишився без піклування одного або двох батьків у зв'язку з відсутністю батьків взагалі або позбавлення їх батьківських прав, обмеженими у батьківських правах, визнанням батьків безвісно зниклими або неідездатними [10]. Природно, що такі діти стикаються з багатьма соціальними, психологічними та педагогічними проблемами. Саме тому, робота соціального працівника з дітьми-сиротами або дітьми, що залишилась без батьківського піклування передбачає індивідуальний підхід, відпрацювання індивідуальної програми реабілітації адекватно віковим, психологічним, особистісним особливостям і мірою соціальної дисадаптації дитини. Постреабілітаційна робота спрямована на

вирішення подальшої долі дитини. Ідеальним варіантом вважається повернення дитини у рідну родину, але це можливо лише за умови відповідної роботи з батьками і дітьми. В Австралії одним із важливих напрямів роботи соціальних працівників є забезпечення фізичного догляду та сімейного оточення для дітей, котрі не можуть жити з рідними батьками або офіційними опікунами. Тобто діяльність соціальних працівників передбачає роботу з прийомними сім'ями, які планують усиновити дитину [4].

Соціальна робота з родиною нерідко ускладнюється наявністю в ній особи з девіантною поведінкою. Сьогодні проблема зловживання, алкоголем, наркотиками та іншими психоактивними речовинами набуває для Австралії, як і для інших країн світу, загрозливого характеру. Найбільшу тривогу викликає той факт, що вживають алкоголь та наркотики саме молоді люди. У процесі роботи з родиною, у якій проявляється адиктивна поведінка її членів, основним завданням соціального працівника є виявлення основної причини вживання алкоголю і наркотиків та розробка програми роботи з особою з девіантною поведінкою та її родиною, яка передбачає три різновиди програм: профілактичні, лікувальні та реабілітаційні. Реабілітація та лікування таких осіб в Австралії проводиться у різних закладах, зокрема у клініках системи охорони здоров'я; громадських центрах та недержавних закладах [14].

Серед соціальних працівників, які спеціалізуються на професійній роботі з родиною можна назвати родинних соціальних терапевтів, родинних консультантів, практичних соціальних працівників для роботи з дітьми, молоддю та сім'ями, фахівців з родинного планування, працівників спеціалізованих інтернатів, дитячих будинків, таборів, соціальні працівники-дорадники, захисник прав дітей, молоді та сім'ї, практичні соціальні працівники з конкретними клієнтами, керівники практичною соціальною роботою з конкретними клієнтами, посередники, психотерапевти, фахівці з піклування, медичні соціальні працівники і т.д.[6].

На сучасному етапі в Австралії соціальні служби велику увагу звертають на профілактичну роботу з неблагополучними сім'ями, до якої залучаються студенти Шкіл соціальної роботи, які проходять практику у відповідних соціальних закладах [13].

Так, у випадку виявлення неблагополучної сім'ї, в якій не створені належні умови для нормального розвитку дитини, більше того, її ображають, карають, чи взагалі не звертають на неї уваги і це негативно позначається на поведінці дитини, її тимчасово вилучають з такої сім'ї.

Найбільш поширеними заходами в подібних випадках є "fostering" і "mainstay". Точний переклад цих термінів зробити досить важко, але суть їх полягає в тому, що вони означають догляд за чужою дитиною, або ж особливий вид опікунства. "Fostering" передбачає перебування дитини в чужій сім'ї на протязі тривалого періоду часу, як правило, до повноліття. Проте контакти дитини з справжніми батьками зберігаються і як тільки умови в сім'ї стають більш сприятливими для виховання дитини, вона знову повертається у свою рідну родину.

"Mainstay" – передбачає догляд за дітьми віком від 11 до 17 років на короткий період, найчастіше – це всього кілька місяців, у зв'язку з тимчасовими труднощами в сім'ї дитини. Якщо ці труднощі зникають, дитина повертається в сім'ю, якщо ж сім'я продовжує переживати важкий період, то оформляється "fostering" [3].

Крім того, існує ще й інший вид догляду за дітьми із неблагополучних сімей – "emergensu care" – догляд у надзвичайних (критичних) ситуаціях. Він має місце тоді, коли виникає необхідність негайно ізолювати дитину від негативного впливу сім'ї, наприклад, коли у сім'ї що-небудь трапилося (вбивство, арешт, аварія і т.д.). У таких випадках дитина передається для догляду в іншу сім'ю на кілька днів чи тижнів до остаточного вирішення питання про її подальшу долю. Люди, які в будь-який час дня чи ночі готові прийняти в свою сім'ю чужу дитину, називаються "carers" (той, хто турбується, доглядає). Таким людьми можуть бути сімейні чи одиночні люди, яким виповнилось 25 років та які виявили бажання виховувати чужих дітей [9].

Слід відзначити, що дитячі будинки, інтернати є не дуже популярними в Австралії. Вважається, що нормальний розвиток дитини краще забезпечується в сім'ї, нехай навіть чужій, що, очевидно, є цілком справедливим.

Сімей, які бажають взяти на виховання чужих дітей в Австралії дуже багато. Можливо, однією із причин цього є особливості менталітету населення цієї країни, бо тут вважається престижним, почесним, гуманним виховання дитини з неблагополучної сім'ї, так як і виховання дітей з фізичними і розумовими вадами у розвитку.

Проте, неабияке значення має і той факт, що ця нелегка і відповідальна праця дуже високо оплачується. Так, наприклад, людина, яка здійснює догляд за чужою дитиною, отримує платню. Крім того, на утримання дитини передбачена щотижнева оплата. Додаткові кошти виділяються на свята, канікули, до дня народження дитини, на лікування і т.п. Якщо дитина не є повноцінною (фізично чи психічно) – оплата за її виховання є вищою.

Все це свідчить про реальну турботу про майбутнє дітей з неблагополучних сімей і, як показує практика, в значній мірі сприяє запобіганню відхиленню у поведінці неповнолітніх.

Проте, у тих випадках, де це є можливим, всі зусилля спрямовуються на те, щоб дитина залишалася у своїй сім'ї. Для цього з сім'ями проводиться інтенсивна психотерапевтична, консультативна робота, строго індивідуально, залежно від тих труднощів, які відчуває сім'я. Сім'я перебуває під постійним контролем соціального працівника (спеціально закріпленого за цією сім'єю), відвідує заняття в спеціальних консультативних центрах з питань сім'ї, які є в кожному місті.

Велика увага приділяється дітям, у поведінці яких вже проявилися певні відхилення, були здійснені проступки та незначні правопорушення.

Слід зазначити, що у випадку здійснення злочину неповнолітнім до 16 років, справа не розглядається в суді. Для цього існує система "Children's Panels" і "Children Hearings" [12]. "Children Panels" – це спеціальна комісія, яка складається з людей (переважно віком від 25 до 50 р.), які мають певні знання в галузі психології, педагогіки, навички спілкування з дітьми. Робота в цій комісії вважається надзвичайно відповідальною, тому члени комісії призначаються Державним Секретарем строком на 5 років. Ці люди проходять спеціальну підготовку за відповідними програмами.

Як правило, члени цієї комісії забезпечують роботу "Children Hearings" – процес слухання дитячих справ, у якому беруть участь 3 члени комісії (обов'язково повинні бути жінки й чоловіки). Слухання найчастіше відбувається в сім'ї, за місцем проживання, в присутності батьків і дитини, поведінка яких обговорюється. Цьому передують глибоке, всебічне вивчення дитини (медичне, психологічне, психіатричне), бесіди з соціальним працівником, вчителями. У результаті слухання приймається рішення стосовно майбутнього дитини. Вона може бути залишена в сім'ї, але перебувати під постійним наглядом соціального працівника, або передана під опіку іншій сім'ї ("fostering"), іноді направлена у спеціальну школу для дітей із відхиленнями в поведінці. У кожному місті є такі школи. Вони розраховані всього на 20-25 учнів, в кожному класі – не більше 5 учнів. Дітям приділяється надзвичайно велика увага як в навчанні, так і в корекції вад поведінки. У школі діти перебувають до 5-6 годин, після цього йдуть додому. Такі школи створені окремо для дітей від 10 до 14 років і для підлітків 14-16 років [8]. Діти можуть перебувати в них від кількох місяців до кількох років в залежності від того, чи з'явилися позитивні зміни у їх поведінці.

Висновки. Таким чином, для реалізації практичної соціальної роботи з родиною необхідні ґрунтовні теоретичні знання, які можна отримати у Школах соціальної роботи Австралії і практична підготовка, отримана в процесі польової практики у соціальних агентствах з питань родини. Слід відмітити, що в Австралії діє система соціальних служб, яка займається профілактичною, терапевтичною, реабілітаційною роботою з родиною та її членами.

Література

1. Карпенко О.Г. Соціальний працівник: деякі аспекти професійної підготовки: Навчально-методичний посібник / Олена Георгіївна Карпенко. – К.: Держ. Ін-т розвитку сім'ї та молоді, 2007. – 144 с.

2. Мудрик А.В. Опыт организации коллективного общения. В кн.: Общение как педагогическая проблема / Александр Вадимович Мудрик. – М.: АПН СССР, 1974. – 310 с.
3. Booth M.L. Access to health care among Australian adolescents: young people's perspectives and their socio-demographic distribution / M.L.Booth, D.Bernard, S.Quine // *Adolescent Health*. – 2004. – P.97-103
4. Catholic Family Handbook / Rev. by George A.Kelly. – New York: Random House Inc., 1959. – 56 p.
5. Chown P. Adolescent health: enhancing the skills of general practitioners in caring for young people from culturally diverse backgrounds: a resource kit for GPs / P.Chown, M.Kang. – Sydney: NSW Centre for the Advancement of Adolescent Health, 2004.
6. Child and Family Social Work. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 16.02.2009: <<http://www.wiley.com/bw/editors.asp?ref=1356-7508site=1>>. – Загл. з екрану. – Мова англ.
7. Fitzgerald M.H. Gaining knowledge of culture during professional education / In: J.Higgs, A.Tichen Practice knowledge and expertise in the health professions. – Oxford: Butterworth Heinemann, 2000. – P.149-156
8. Fitzgerald M.H. Establishing cultural competency for health professionals / In: V.Skultans, J.Cox Anthropological approaches to psychological medicine. – London: Jessica Kingsley, 2000. – P.184-200
9. Friedman H.L. Culture and adolescent development / Herbert I. Friedman // *Adolescent Health*, 1999. – P.1-61
10. Fox M.J. Some aspects of the care of children in Catholic institutions in New South Wales/ M.J.Fox // *Journal of Australian Catholic Historical Society*. – 1997. – №18. – P.35-60
11. Industry Commition. Charitable organizations in Australia. – Melbourne: Australia Government Publishing Service. – 1995, Report No. 45. – 12 p.
12. Kagawa-Singer M. A strategy to reduce cross-cultural miscommunication and increase the likelihood of improving health outcomes / M.Kagawa-Singer, S.Kassim-Lakha. – *Acad Med*, 2003. – P.577-587
13. Kang M. Access to primary health care for Australian young people: service provider perspectives / M.Kang, D.Bernard, M.Booth, et al. – *Br J Gen Pract*, 2003. – P.947-952
14. Possible Futures for Social Work with Children and Families in Australia? The United Kingdom and the United States. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.informationworld.com/smpp/content-content=a903113257-db=all-jumtype=rss>>. – Загл. з екрану. – Мова англ.

В статье осуществлен анализ особенностей социальной работы в семьях Австралии; определены основные типы проблемных семей; охарактеризованы деятельность социальных служб, которые занимаются проблемами семьи; определены особенности профилактической, терапевтической, коррекционной, реабилитационной социальной работы с семьями; охарактеризовано практическое ро- боту социального работника с детьми и молодежью; раскрыто особенности социальной работой с людьми с девиантным поведением.

Ключевые слова: социальная работа, социальный работник, социальное агентство, девиантное поведение, профилактическая работа.

The peculiarities of family social work and its members in Australia has been characterized in the article. Types of families with problems have been described. The social agencies work in rural areas has been characterized. The peculiarities of preventive, therapeutic, remedial, rehabilitation family social work have been detailed. Social worker practice with children and youth, people with deviant behavior has been analysed.

Key words: social work, social worker, social agencies, deviant behavior, preventive work.

УДК 378:6360

ПОКАРАННЯ В СИСТЕМІ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Козубовський Ростислав Володимирович

м.Ужгород

У даній статті розглядаються питання профілактики девіантної поведінки. Підкреслюється, що покарання є важливою складовою системи профілактики.

Ключові слова : девіантна поведінка, система профілактики, покарання.

Проблема профілактики девіантної поведінки посідає чільне місце в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених (Ю.Іванов, О.Джужа, А.Долгова, В.Синьов, П.Вест, Д.Фарінгтон, Д.Тернер та ін.). Слід підкреслити, що вченими здебільшого розглядаються теоретичні питання проблеми девіантної поведінки, а також соціальні, психолого-педагогічні, медико-біологічні аспекти профілактики девіантної поведінки. Водночас, повноправною складовою профілактики є і кримінально-правові аспекти, тобто покарання може розглядатися як засіб попередження девіантних проявів. Отже, в даній статті зацентруємо увагу саме на цьому аспекті.

Існування злочинності породжує і виправдовує існування системи кримінальних покарань, головним призначенням якої є боротьба зі злочинністю і водночас – її попередження і ліквідація.

Історичний експурс свідчить про наявність значної кількості концепцій покарання. Так, згідно з даними наукових досліджень, в кінці минулого століття нараховувалося понад 20 філософських систем покарання і понад 100 юридичних концепцій, присвячених цілям покарання [1]. Відзначимо, що їх кількість продовжує зростати.

Вітчизняна дослідниця О.Фролова, аналізуючи існуючі філософські концепції покарання, виокремлює 3 основні з них :

- концепція покарання як відплата;
- концепція покарання як залякування, попередження;
- концепція покарання як виправлення, перевиховання [2].

Головними представниками концепції покарання як відплати були філософи І.Кант, Ф.Бредлі.

В основу концепції відплати покладено два принципи : перший з них полягав у визнанні вини обов'язковим елементом, без якого покарання втрачає будь-який смисл і значення. Отже, звідси випливає, що покарання повинно призначатися тільки за дії, які є винними. Другий принцип передбачав відповідність призначення певного виду покарання винному злочину.

Очевидною позитивною ознакою цієї концепції покаран-

ня є те, що вона передбачала використання покарання, яке відповідало б конкретному злочину, було встановлене законом і відоме заздалегідь, тобто, ще до вчинення протизаконної дії. Недоліком концепції відплати можна вважати те, що вона не дає достатньо чітких рекомендацій щодо відповідності чи еквівалентності покарання вчиненому злочину, а також щодо того, як порівнювати між собою різні (іноді досить схожі між собою) злочини. Ця концепція також не враховує належним чином наслідки злочину та деякі важливі чинники, що перебувають поза прямими зв'язками між покаранням і злочином (наприклад, вікові особливості неповнолітніх).

Концепція покарання як залякування, попередження була обґрунтована такими відомими вченими як Дж.Локк, Ч.Беккарія.

Чезаре Беккарія, зокрема, у його відомій праці "Про злочини і покарання", всебічно обґрунтовує ідеї запобіжного впливу покарання, що здатне виробити внутрішні спонукання, які утримують від прояву "пристрастей", висловлює слушну думку з приводу того, що "не жорстокість покарань, а їх неминучість попереджує здійснення наступного злочину. Покарання самі по собі безсилі. Треба попереджати злочини". На нашу думку, дуже актуальним на сьогоднішній день є його твердження про те, що злочин не випливає зі злої волі злочинця, а є продуктом соціального середовища.

Ця концепція була більш гуманною і людською, ніж концепція відплати. Поступово вона стала домінуючою і знайшла підтримку серед учених багатьох західних країн, а також Росії. Зокрема, російський вчений С.Познішев, підтримуючи ідеї Ч.Беккарія, вважав, що кримінальне покарання має на меті попередження злочинів шляхом фізичного утримання злочинців від вчинення протиправної дії, або психологічної протидії злочинам з боку інших членів суспільства.

Незважаючи на певну привабливість цієї концепції, вона теж не позбавлена недоліків, які, перш за все, проявляються у відсутності обов'язкового і тісного зв'язку між виною і покаранням. Це зумовлює небезпідставність звинувачень в існуванні потенційних можливостей щодо випадкового, помилкового, зловмисного покарання. Певні розбіжності проявляються серед прихильників цієї концепції у визначенні самих понять злочинності і кари.

Цікавою є концепція покарання як виправлення чи перевиховання. Витоки цієї концепції можна знайти в працях відомого філософа-мислителя епохи античності - Платона. Він вважав злочинців морально хворими людьми, а головне завдання правосуддя вбачав у лікуванні їх душ. Фундаментом його концепції стали 3 постулати:

- схильність до вчинення хибних дій є душевною хворобою, що поступово руйнує особистість;
- покарання за злочин слід розглядати як моральні ліки - не дуже смачні, але корисні;
- для злочинців держава повинна бути лікарем, який сприяє їх видужанню.

Платон цілком слушно відзначав, що ніяке покарання за законом не призначається заради того, щоб завдати шкоди, а для того, щоб зробити хворого здоровим, кращим, ніж він був до покарання.

Очевидним недоліком цієї концепції є припущення про те, що злочин зумовлений хворобою, а лікувальна дія не зв'язана жодним чином з правопорушенням, а тільки з хворобою.

Безперечно, розглянуті концепції покарання у так званому "чистому виді" на сьогоднішній день практично не зустрічаються. Вони більш вдосконалені, модифіковані, комбіновані. Проте вони все ж в значній мірі сприяють кращому розумінню соціальних, правових і кримінологічних витоків сучасних концепцій покарання та їх реалізації у кримінальній політиці держав, їх законодавстві. Це, зокрема, стосується й розуміння сучасних цілей покарання.

Підкреслимо, що питання про цілі покарання продовжує залишатися дискусійним. Найбільш інтенсивною є наукова полеміка з питання оцінки кари: чи є кара метою покарання?

Більшість вітчизняних і зарубіжних учених (Г.Барклей, Б.Гібсон, Г.Злобін, І.Ной та ін.) висловлюють думку, що кара, яка

розуміється як обмеження чи позбавлення певних благ, свобод, прав особистості, становить не мету, а основний зміст покарання і є засобом досягнення цілей покарання, змушує злочинця відчувати неправильність своєї поведінки.

Дискусійними є й інші аспекти питання стосовно цілей покарання. Наприклад, деякі вчені (Н.Кузнецова, Т.Вілкінсон та ін.) обґрунтовують дві мети покарання: попередження нових злочинів з боку засуджених (спеціальне попередження) і попередження злочинів з боку інших осіб (загальне попередження). При цьому виправлення і перевиховання засуджених оцінюється тільки як засіб досягнення мети спеціальної превенції, а не як самостійна мета покарання. Інші вчені (Р.Аллен, М.Шаргородський) оцінюють загальне і спеціальне попередження як кінцеву мету покарання, а виправлення і перевиховання - як одну з початкових цілей покарання, що одночасно є і засобом для досягнення кінцевої мети - попередження вчинення нових злочинів.

О.Фролова визнає, що основними і першочерговими цілями покарання є загальне і спеціальне попередження і вважає, що виправлення і перевиховання засуджених можуть бути лише віддаленими цілями покарання. Їх можна досягти тільки після досягнення мети спеціальної превенції, що, однак не виключає одночасного руху до всіх цілей та взаємодії протягом цього руху.

Не зупиняючись докладно на аналізі дискусій з проблем загального і спеціального попередження, підкреслимо, що вочевидь попередження є загальним у тих випадках, коло воно адресоване не всім громадянам і спрямоване на утримання їх від вчинення злочинів під загрозою покарання та зв'язаними з ним державним і громадським осудом і різноманітними обмеженнями прав і свобод.

Водночас підкреслимо, що переважна більшість людей не вчиняє злочинів зовсім не через страх покарання, а з причин певного виховання, наявності певних моральних принципів. Проте, безперечно, є й інші громадяни, які не вчиняють злочинів саме внаслідок загрози покарання. І, нарешті, є чимало громадян, які вчиняють злочини, незважаючи ні на що. Вони ігнорують існуючі в суспільстві норми і правила поведінки навіть знаючи, що порушення цих норм передбачає покарання. Межі між цими умовними групами громадян не є стійкими і сталими, вони перебувають у постійному русі, тому цілком очевидно, що проблема загального попередження злочинності ніколи не втратить своєї актуальності і значимості.

Спеціальне попередження, на відміну від загального, адресоване певним групам, чи категоріям осіб. Так, зокрема, спеціальне попередження як мета кримінального покарання спрямоване на утримання засуджених від чинення ними нових протиправних дій. Головне, не допустити скоєння злочинів шляхом успішної реалізації оперативно-розшукових або виховних заходів, забезпечення постійного нагляду і контролю за їх діями.

Слід підкреслити, що виправлення й перевиховання засуджених неможливе без досягнення мети спеціального попередження, а вона може вважатися досягнутою, якщо відомо, що засуджені дійсно виправилися і не здатні здійснити злочин (винятком можуть бути лише злочини з необережності).

Отже, основні механізми, шляхи чи засоби реалізації цілей покарання проявляються в наступному: 1. особа, яка відбула покарання, не здійснює нових злочинів через страх покарання, зокрема страх перед конкретним покаранням, яке вона зазнала особисто в минулому, чи володіє інформацією, яку отримала від інших осіб; 2. особа, яка відбула покарання, не здійснює нових злочинів внаслідок зміни своїх внутрішніх орієнтацій, системи особистісних цінностей, переконань, світогляду, соціального й морально-психологічного переродження.

Безумовно, що другий з названих шляхів досягнення цілей покарання є оптимальним.

Таким чином, кримінально-правові заходи впливу, тобто покарання, на сьогоднішній день є повноправною важливою складовою профілактики девіантних проявів.

Література

1. Bean Ph. Punishment / Philip Bean. – Oxford: Martin Robertson, 1981. – 332p.
2. Фролова О.Г. Злочинність і система покарань / Олена Григорівна Фролова. – К.: АртЕК. – 208с.

В данной статье рассматриваются вопросы профилактики девиантного поведения. Подчеркивается, что наказание является важной составной частью системы профилактики.

Ключевые слова: девиантное поведение, система профилактики, наказание.

The author of the article has considered the issues of deviations prevention. It has been underlined that the punishment is an important part of prevention.

Key words: deviative behaviour, preventive system, punishment.

УДК 538 (07)+372.853

ЗАДАЧНИЙ ПІДХІД ТА ПРИНЦИП ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРИ НАВЧАННІ КЛАСИЧНОЇ ЕЛЕКТРОДИНАМІКИ

Коновал Олександр Андрійович
м.Кривий Ріг

Обґрунтовуються доцільність побудови методики навчання електродинаміки на основі задачного підходу до організації навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах.

Ключові слова: електродинаміка, задачний підхід, освітні заклади.

Постановка проблеми. Однією з природних навчальних проблем при вивченні фізики є вирішення навчальної задачі, яка у навчально-виховному процесі виступає одиницею проектування й розгортання змісту навчання, дозволяє формувати й збагачувати фізичні поняття, розвивати фізичне мислення, навички застосування знань на практиці.

Фізичні задачі використовуються для:

- а) висування проблеми й створення проблемної ситуації; б) повідомлення нових відомостей;
- в) формування практичних умінь і навичок;
- г) перевірки глибини й міцності знань;
- д) закріплення, узагальнення й повторення матеріалу;
- е) реалізації принципу політехнізму;
- ж) розвитку творчих здібностей учнів та студентів тощо [9, с.207].

Поряд із цим під час розв'язання задач вирішуються питання загального розвитку особистості того, хто навчається, виховується інтерес до пізнання, галузі знань, воля й характер, завзятість у досягненні поставленої мети.

З цих наведених міркувань стає зрозумілим та важлива роль, яка відводиться задачам при вивченні фізики. Проте, задача у загально дидактичному аспекті тлумачиться набагато глибше, ніж вирішення сформульованої невеличкої проблеми, що у загальному випадку розв'язується за допомогою логічних умовиводів, математичних дій і експерименту на основі законів і методів фізики [9, с.207].

Задача у процесі навчання є знаковою моделлю якоїсь минулої проблемної ситуації, що зустрічалася в практичному або дослідному досвіді людей.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Побудова процесу вивчення того чи іншого аспекту суспільної практики через вирішення задач є основою задачного підходу чи задачного методу навчання. Він знайшов своє обґрунтування у працях Г. Балла, Л. Спіріна, А. Усової, Л. Фрідмана, Н. Яковлевої та інших вчених. Сутність «задачного» підходу визначив Г. Балл: у кожній навчальній ситуації виділяються певні визначені системи задач і паралельно з ними системи, що забезпечують їх розв'язання [10].

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Реалізація задачного підходу до організації навчального процесу з вивчення студентами електродинаміки має забезпечувати:

- функціонування в свідомості студентів механізмів перетво-

рювального відображення зв'язків між теоретичними положеннями розділу, фундаментальними та емпіричними законами, фактами;

- варіативне відтворення навчального матеріалу з постановкою різних цілей – обґрунтування, дослідження, відпрацювання способів обробки матеріалу, пошук аналогії, зв'язків, угруповання фактів, конкретизації теоретичних положень тощо;
- опрацювання способів застосування знань у типових, частково змінених та нестандартних ситуаціях;
- систематизацію й самостійний пошук доведень і відповідей на поставлені запитання.

Задачний підхід, таким чином, ґрунтується на усвідомленні навчально-пізнавальної діяльності студентів при вивченні фізики як системного об'єкта, якому притаманні певна цілісність, ієрархічність та взаємопов'язаність окремих одиниць, елементів – задач.

Розгортання навчальної діяльності як процесу розв'язування спеціальних систем задач дозволяє розглядати навчально-пізнавальну фізичну задачу як основну дидактичну одиницю поділу навчального матеріалу, що несе у собі певну порцію навчальної інформації, призначену для засвоєння студентами теоретичного знання або практичного вміння. Отже, фізична навчально-пізнавальна задача і є елементом системи задач, побудова та використання якої здійснюється в процесі реалізації задачного підходу до навчання фізики [11].

Розв'язання задач такої системи має забезпечити глибоке засвоєння навчального матеріалу студентами на основі комплексної реалізації системи розвивальних навчальних методів.

Формулювання цілей статті. Нині існує цілий ряд класифікацій навчальних задач за різними ознаками (див., наприклад, [12]). Нами представлені й конкретизовані задачі, які мають забезпечити результативність вивчення електродинаміки як релятивістської теорії. Серед цих задач присутні як типові, традиційно використовувані у курсі теоретичної фізики, так і авторські, розроблені у ході даного дослідження [1; 2; 13].

Виклад основного матеріалу. У ході дисертаційного дослідження [1; 2] розроблено понад 200 задач, причому 90% із них є авторськими. Задачі були розроблені за такими змістовими лініями вивчення класичної електродинаміки як релятивістської теорії:

- 1) система рівнянь Максвелла за традиційною методикою вивчення електродинаміки;
- 2) принцип найменшої дії в електродинаміці;
- 3) релятивістська природа магнітного поля, закон Біо-Савара в релятивістській формі;
- 4) механізм породження магнітного поля;

- 5) явище електромагнітної індукції; узагальнений закон електромагнітної індукції;
- 6) принцип відносності і електродинаміка;
- 7) відносність електричного і магнітного полів; формули перетворення компонент електромагнітного поля;
- 8) стаціонарне електричне поле провідника зі струмом; об'ємний заряд провідника зі струмом.

Наведемо декілька прикладів авторських задач за вказаними вище змістовими напрямками.

- 1). система рівнянь Максвелла за традиційною методикою вивчення електродинаміки

1. Описати наявні в навчально-методичній літературі способи обґрунтування закону.

$$\varepsilon_i = -\frac{d\Phi}{dt}$$

Як в навчально-методичній літературі пояснюється знак мінус в законі: ?

$$\varepsilon_i = -\frac{d\Phi}{dt}$$

2. Виходячи із рівнянь Максвелла у вакуумі одержати як наслідок наступні закони електродинаміки:

- А) Закон Кулона; Б) Закон Біо-Савара-Лапласа; В) Закон ЕМІ; Г) Закон збереження заряду.

3. Виходячи з означення тензора електромагнітного поля

$$F_{ik} = c \cdot \left(\frac{\partial \Phi_k}{\partial x_i} - \frac{\partial \Phi_i}{\partial x_k} \right)$$

впевнитися, що перша пара рівнянь Максвелла еквівалентна рівнянням

$$\frac{\partial F_{ik}}{\partial x_i} + \frac{\partial F_{kl}}{\partial x_i} + \frac{\partial F_{li}}{\partial x_k} = 0$$

де

$$\Phi \left(\Phi_1 = A_x, \Phi_2 = A_y, \Phi_3 = A_z, \Phi_4 = i \cdot \frac{\varphi}{c} \right)$$

- 2). принцип найменшої дії в електродинаміці

1. Як обґрунтовується на основі принципу найменшої дії перша пара рівнянь Максвелла.

2. Виходячи із принципу найменшої дії

$$\delta S = \delta \int_a^b (-mcds + q\Phi_i dx_i) = 0$$

одержати вираз для тензора електромагнітного поля.

- 3). релятивістська природа магнітного поля, закон Біо-Савара в релятивістській формі

1. Використовуючи релятивістську форму закону Біо-Савара знайти індукцію магнітного поля, яке створюється довгим прямолінійним струмом в СВ, відносно якої він рухається зі швидкістю вздовж своєї довжини. У власній системі відліку струм зумовлений рухом електронів провідності з дрейфовою швидкістю.

- 4). механізм породження магнітного поля

1. Впевнитися в тому, що магнітне поле рухомої зарядженої частинки зумовлене струмами зміщення.

2. Знайти густину струму зміщення в довільній точці площини, яка перпендикулярна швидкості руху зарядженої частинки,

$$\vec{V} = const$$

і яку в дану мить перетинає заряджена частинка. Знайти також повний струм зміщення через цю площину (рис.1.). Величина заряду q .

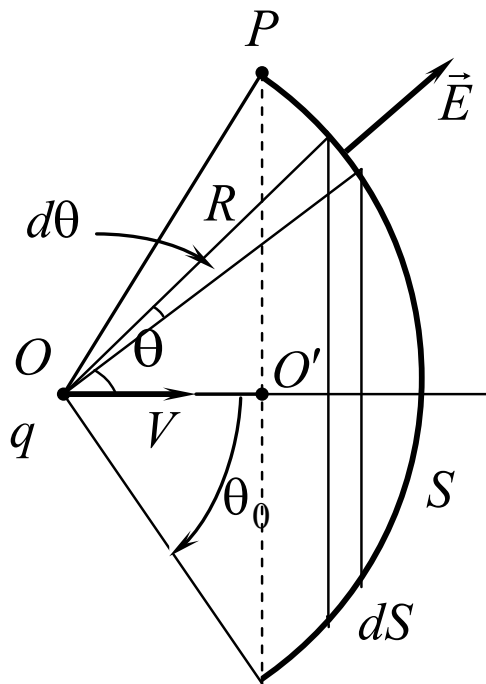


Рис 1. До знаходження струму зміщення

3. Заряджена частинка рухається з постійною швидкістю $\vec{V}$. Впевнитися, що струм зміщення через плоску поверхню круга радіуса $O'P$, див. рис., дорівнює струму зміщення через поверхню сферичного сегменту, який спирається на цей круг.

- 5). явище електромагнітної індукції; узагальнений закон електромагнітної індукції

1. Показати, що явище електромагнітної індукції (ЕМІ) та закон електромагнітної індукції являються наслідком принципу відносності та закону Кулона.

2. Показати, що подання закону електромагнітної індукції в формі

$$rot \vec{E} = -\frac{d\vec{B}}{dt}$$

пояснює подвійну природу електрорушійної сили індукції.

- 6). принцип відносності і електродинаміка

1. Впевнитися, що рух зарядженої частинки в електромагнітному полі $(\varphi, \vec{A})$ визначаються рівняннями Лагранжа, де функція Лагранжа

$$L = -mc^2 \sqrt{1 - \beta^2} - (q\varphi - \frac{q}{c} \vec{A} \vec{v})$$

2. Виходячи із властивостей електромагнітного поля рівномірно рухомої зарядженої частинки обґрунтувати першу пару рівнянь Максвелла у вакуумі.

3. Виходячи із властивостей електромагнітного поля рівномірно рухомої зарядженої частинки обґрунтувати другу пару рівнянь Максвелла у вакуумі.

- 7). відносність електричного і магнітного полів; формули перетворення компонент електромагнітного поля

1. Обґрунтувати формули перетворення компонент електромагнітного поля аналізуючи електромагнітне поле рухомої зарядженої частинки.

- 8). стаціонарне електричне поле провідника зі струмом; об'ємний заряд провідника зі струмом.

1. Чому умова нейтральності нерухомого ППС

$$\rho_+^0 = -\frac{\rho_-^0}{\sqrt{1-\beta^2}} = -\rho_-$$

являється суперечливою?

2. Обґрунтувати і пояснити положення, згідно з яким нерухомий провідник з струмом характеризується об'ємною густиною заряду

$$\rho = \rho_+^0 - \frac{\rho_-^0}{\sqrt{1-\beta^2}} = \frac{\rho_-^0}{\sqrt{1-\beta^2}} (\sqrt{1-\beta^2} - 1)$$

3. Вважаючи, що провідник з постійним струмом «заряджений» у власній СВ, знайти густину струму та заряду в довільній СВ, відносно якої провідник з постійним струмом рухається з швидкістю $\vec{V}$.

Під час опрацювання даних змістових ліній застосовувалася система задач таких типів:

Аналітичні задачі на усвідомлення сутності електродинаміки як релятивістської теорії, опис та пояснення механізмів, параметрів, понять, підходів.

Логіко-математичні задачі (якісні і розрахункові) на виявлення зв'язків та взаємозалежностей між фундаментальними законами та емпіричними фактами; на встановлення логічних закономірностей, вихідних положень, принципів ідей.

Проблемні задачі на усунення протиріч між теоретичними описами та дослідними фактами в рамках нерелятивістського трактування електродинамічних явищ.

Професійно-значущі задачі, які мають вихід на майбутню педагогічну діяльність й дозволяють адаптувати отримані відомості до шкільного курсу фізики.

Дослідницькі творчі задачі (теоретичні), що передбачають поглиблений аналіз електродинамічних явищ, їх інтерпретацію у різних СВ.

Практико-орієнтовані задачі на дослідження конкретних електродинамічних явищ, які приналежні до електротехнічної галузі.

Оцінювально-рефлексивні задачі на усвідомлення світоглядного значення СТВ та фундаменталізації у засвоєнні фізики; застосування релятивістських поправок в інтерпретації явищ природи.

Супровідні задачі для роботи з комп'ютерною моделлю на опрацювання графічно-модельного представлення ЕМП зарядженої частинки, системи з двох заряджених частинок у

різних СВ.

Зміст та методичні підходи до розв'язання окремих задач поданий у дисертації та публікаціях автора [1; 2; 13].

Задля забезпечення цілісності вивчення електродинаміки як релятивістської теорії перелічені типи задач мають бути об'єднані у систему, що відповідає наступним вимогам:

- охоплює основні аспекти класичної електродинаміки, а також поняття СТВ, що дають можливість адекватно трактувати електродинамічні явища;
- виявляє зв'язки між елементами знань – поняттями, законами, закономірностями, емпіричними фактами та встановлює ієрархію знань;
- формує уявлення про інваріанти знань, генетично вихідні принципи, закони, способи дослідження;
- сприяє введенню та удосконаленню фундаментальних понять, виокремленню світоглядних ідей;
- уможливує конструювання нових елементів знань для опису різноманітних проявів ЕМП;
- охоплює обсяг та урахує особливості методів наукового пізнання, закладених у темі, інтегрує провідні наукові методи, втілені в узагальнених способах розв'язання задач;
- передбачає узагальнення й алгоритмізацію способів розв'язання та перевірки результатів на основі генералізації знань навколо принципу відносності та поняття електромагнітного поля;
- сприяє виділенню професійно-значущих ідей у майбутніх вчителів фізики;
- передбачає детальний аналіз, самоперевірку, здійснення рефлексії навчальних дій студентами.

Висновки. Виходячи з цього вважаємо, що створення методичної системи навчання електродинаміки на засадах генералізації знань навколо принципу відносності та поняття електромагнітного поля на основі принципів науковості та методологічної спрямованості, наочності, компетентнісного дедуктивного, проблемного та задачного підходів до організації навчального процесу, дозволяє розглядати всі розділи електродинаміки з єдиних позицій, методично поєднаних спільною ідеєю. Це сприятиме отриманню студентами узагальнених знань з електромагнетизму, систематизованих навколо спільного теоретичного ядра, полегшити усвідомлення як окремих законів електродинаміки, так і всього курсу електродинаміки в цілому.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із визначенням дидактичних умов ефективності методичної системи навчання електродинаміки та з'ясуванням критеріїв оцінки успішності засвоєння студентами знань.

Література

1. Коновал О. А. Теоретичні і методичні засади вивчення електродинаміки як релятивістської теорії у вищих педагогічних навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання фізики» / Олександр Андрійович Коновал; НПУ імені М. П. Драгоманова. – К.: 2010. – 488 с.
2. Коновал О. А. Теоретичні та методичні основи вивчення електродинаміки на засадах теорії відносності: монографія / Олександр Андрійович Коновал; Міністерство освіти і науки України; Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – 346 с.: іл.
3. Эйнштейн А. Собрание научных трудов: в 4 т. / Альберт Эйнштейн. – М.: Наука, 1965. – 700 с.
4. Малафій І. В. Дидактика: Навчальний посібник / Іван Васильович Малафій. – К.: Кондор, 2005. – 398 с.
5. Бутаков С. А. Структурирование учебного материала в соответствии с принципом восхождения от абстрактного к конкретному: автореф. дисс. на соискание степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Сергей Анатольевич Бутаков. – Магнитогорск, 2001. – 24 с.
6. Философский энциклопедический словарь / Ред. Л. Ф. Ильичева, П. Н. Федосеева. – М.: Политиздат, 1983. – 960 с.
7. Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / Мирза Исмаилович Махмутов. – М.: Просвещение, 1975. – 230 с.
8. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.]; ред. З. Н. Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
9. Бугаев А. И. Методика преподавания физики в средней школе: Теоретические основы: Учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / Александр Иванович Бугаев. – М.: Просвещение, 1981. – 288 с.
10. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Георгий Алексеевич Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.: ил.
11. Кінкохил М. Ф. Психолого-педагогічні форми активізації студентів до навчання фізики в технічних університетах / Микола Федорович Кінкохил // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – К.: НЦВО, 2003. – Вип. 35. – С. 281-293
12. Давиденко А. А. Методика розвитку творчих здібностей учнів у процесі навчання фізики (теоретичні основи) / Андрій Андрійович Давиденко. – Ніжин: ТОВ Вид-во «Аспект поліграф», 2004. – 264 с.
13. Коновал О. А. Відносність електричного і магнітного полів: Монографічний навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / Олександр Андрійович Коновал; Міністерство освіти і науки України; Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий

Ріг: Видавничий дім, 2008. – 248 с.: іл.

Обосновываются целесообразность построения методики обучения электродинамики на основе задачного подхода к организации учебного процесса в высших педагогических учебных заведениях.

Ключевые слова: электродинамика, задачный подход, учебные заведения.

The expedience of construction of method of teaching of electrodynamics has been grounded on the basis of the task approach to the organization of educational process in the higher pedagogical educational establishments.

Key words: electrodynamics, task based approach, educational establishments.

УДК 802.037

ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО ТЕОРИТИЧНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Кончович Катерина Тиберіївна
м.Мукачеве

Професійна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови це інтегральне особистісне утворення, що включає ціннісно-мотиваційний (мотиви, ціннісні орієнтації, професійні позиції, ставлення), когнітивно-операційний (знання, уміння й навички), особистісний (особистісні якості та здібності) і рефлексивний (самоаналіз, самооцінка, самокорекція, самовдосконалення) компоненти, які забезпечують здатність ефективно виконувати професійні обов'язки вчителя іноземної мови. З іншого боку, вона є результатом оволодіння (у процесі соціально-гуманітарної, психолого-педагогічної, фахової і практичної підготовки) професійними компетенціями вчителя іноземної мови. Особливістю процесу формування професійної компетенції з іноземної мови є те, що частинною згаданих компетенцій майбутній учитель оволодіває в процесі підготовки з першої спеціальності.

Ключові слова: професійна компетенція, педагогічна майстерність, теоретична кваліфікація, практична кваліфікація, комунікативна компетенція, мовленнєва компетенція, мовна компетенція, соціокультурна компетенція, лінгвометодична компетенція.

Сьогодні Європа перебуває в пошуках нових цінностей, що пов'язані із взаєморозумінням, співробітництвом, згодою, прагненням створити полікультурну, полілінгвістичну й поліетнічну Європу. У реалізації зазначених цінностей певне місце відведено новій генерації вчителів-європейців.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що, в умовах становлення української державності, відродження національної духовності, формування національної гідності громадян, розвитку зв'язків з країнами Європи, роль вчителя у суспільстві зростає. Для того щоб процес навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах був ефективним і відповідав сучасному етапу навчання, вчитель має оволодіти теоретичними та практичними знаннями методики, які є запорукою його професійності.

Проблема професійної підготовки вчителя дуже важлива і цікава. Чимало вітчизняних та зарубіжних дослідників займалися проблемою професійної підготовки вчителя, вносячи вагомий внесок у розвиток даного питання. На сьогоднішній день проблемою професійної компетенції вчителя займалися такі науковці: В.А.Адольф, Т.Г.Браже, В.І.Журавльов, С.Б.Єлканова, С.Ю.Ніколаєва, Т.Г.Новикова, В.Г.Редько, В.А.Сказкіна.

Новий національний стандарт вивчення англійської мови заснований на таких ключових поняттях, як спілкування (Communication), культура (Culture), мотивація (Motivation) та інтерактивність (Advanced).

Метою статті є науково-теоретична розробка педагогічної технології, що забезпечує професійну компетенцію вчителя іноземної мови.

Провідною метою навчання іноземної мови визнають формування комунікативної компетенції, що має кілька складових: лінгвістичну; соціолінгвістичну; соціокультурну; стратегічну; соціальну; дискурсивну [1, с.37].

Лінгвістична компетенція передбачає оволодіння певною сумою формальних знань і відповідних їм навичок, пов'язаних із різними аспектами мови: лексикою, фонетикою, граматику. При цьому постає питання: які слова, граматичні структури та інтонеми необхідні людині того чи іншого віку, професії тощо, для забезпечення нормальної взаємодії мовою, яка вивчається.

Соціолінгвістична компетенція – це здатність здійснювати вибір мовних форм, використовувати й перетворювати їх відповідно до контексту. Мова відбиває особливості життя людей. Вивчаючи багатоманітність планів вираження, можна багато що зрозуміти і дізнатися про культуру країни мови, що вивчається. А це підводить нас до необхідності формування соціокультурної компетенції. Набуття соціокультурної компетенції не зводиться лише до формування глобальних уявлень про світ. Вона пропонує весь процес навчання іноземної мови.

Певні вміння й навички в організації мовлення, вміння вибудовувати його логічно, послідовно й переконливо, ставити завдання й досягати поставленої мети – це вже новий рівень комунікативної компетенції, що у матеріалах Ради Європи названий стратегічним чи дискурсивним. Багато питань даного рівня комунікативної компетенції прекрасно розроблено в курсі риторики: не дарма деякі гуманітарно-зорієнтовані школи включають цю дисципліну до обов'язкової програми.

Ключовим поняттям концепції вивчення іноземних мов у європейських країнах є “порог комунікації”, а методичними орієнтирами – правильна вимова і сучасне розмовне мовлення. Вивчення іноземної мови, таким чином, виходить за рамки педагогіки і набуває важливого політичного значення. Йдеться про переорієнтацію з оволодіння граматичними структурами на оволодіння живою мовою [2, с.3-6].

Останньою зі складових комунікативної компетенції, але жодним чином не останньою за значущістю (“The last but not least”) є соціальна компетенція. Вона передбачає готовність і бажання взаємодіяти з іншими, впевненість у собі, а також уміння поставити себе на місце іншого і здатність впоратися із ситуацією, що склалася.

Такий підхід до професійної підготовки вчителя знайшов відбиття і в сучасному методі навчання – комунікативно-діяльнісному, що ставить за мету навчання мови через мовлення і заснований на таких ключових поняттях, як “спілкування”, “культура”, “мотивація”, “інтерактивність”. До провідних характеристик цього методу належать наступні:

- адекватність до реального спілкування;
- пріоритет мовленнєвої діяльності у взаємозв'язку всіх її видів;
- застосування активних форм спілкування (бесід, диспутів, конференцій, круглих столів, обговорень, роботи в “English-speaking Club”), що дають можливість висловитися, виразити свої думки в діалозі чи монолозі;
- синхронність, послідовність [3, с.43-56].

Розглядаючи навчання в такому плані, слід відзначити, що навчати мови – це значить не тільки (давати знання про мову), а

й навчити користуватися мовою як засобом спілкування, критично мислити, отримувати інформацію з усіх доступних джерел, оцінювати її, розуміти співрозмовника, формулювати власні думки. Отже, йдеться про формування комунікативної компетенції студентів.

Сучасна вікова психологія визнає провідною діяльністю учнів початкової школи ігрову, для середньої ланки – пізнавальну й ціннісно-зорієнтовану, а в старших класах великого значення набуває комунікативна діяльність: вміння висловитися іноземною мовою. Враховуючи ці провідні види діяльності, вчитель не має перетворювати урок на “урок про мову”, а створювати мовленнєві ситуації для тренінгу у спілкуванні, коректно й позитивно коментувати оцінки, створювати ситуації успіху для кожного, хто навчається, розвивати позитивне ставлення до мови [3, с.5-10].

За комунікативно-діяльнісного підходу змінюється й роль учителя: він не просто повідомляє знання, але організує пізнавальну діяльність учнів, створює умови для висловлення власної думки, ставлення до матеріалу, що вивчається, співвідносячи його з реальним життям.

У методичному арсеналі вчителя в даний час превалюють поряд із традиційними формами, нові форми: тематичні бесіди, не завчені заздалегідь, а дискусійні, диспути, дискусії, інтерв'ю, круглі столи, конференції, захист проєктів, рецензування й реферування, спілкування в електронній пошті та Інтернеті з наступним обговоренням отриманої інформації, рольові ігри, драматизації, переклади (синхронні, послідовні, чи дослівні, художні), “English-speaking Club” тощо [4, с.23-29].

Варіативність та особистісна орієнтація сучасної освіти потребують змін у теорії й методиці навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах, змін у технологіях навчання на всіх ступенях. Зростає питома вага методик, які сприяють формуванню практичних навичок пошуку й аналізу інформації, самонавчанню, самоорганізації, досвіду відповідального вибору та поведінки, становленню ціннісних орієнтацій.

У зв'язку з цим коло вимог до особи вчителя іноземної мови, визначене не тільки кваліфікаційною характеристикою, а й змінами в суспільстві, зростає, і на практиці відповідати цим вимогам стає все важче.

Згідно з українською цільовою комплексною програмою “Вчитель” методичний компонент кваліфікаційної характеристики сучасного вчителя іноземної мови включає такі вимоги до практичної кваліфікації вчителя іноземної мови [5, с.10-19].

Учитель іноземної мови повинен уміти реалізувати:

- комунікативно-навчальну функцію;
- виховну функцію;
- розвивальну функцію;
- освітню функцію;

Учитель має бути також здатним здійснювати:

- гностичну функцію;
- конструктивно-плануючу функцію;
- організаторську функцію (в органічному зв'язку із гностичною та конструктивно-плануючою функціями).

Зрозуміло, що для успішного виконання вищезазначених функцій треба не тільки володіти курсом методики навчання іноземних мов, а й стежити за змінами, які відбуваються в нашій національній системі освіти, за конкретними завданнями, які постають перед сучасною школою [6, с.42-46].

Сьогодні, наприклад, мова йде про особистісно зорієнтовану освіту. Отже, ми повинні керуватись у своїй діяльності її сутнісними ознаками, такими як:

- особистісно зорієнтоване гуманне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу;
- діагностично-стимуляційний спосіб організації навчального пізнання;
- діяльнісно-комунікативна активність учнів;
- проєктування вчителем (а пізніше й учнями) індивідуальних досягнень учнів у всіх видах діяльності;
- урахування у змісті, методиках, системі оцінювання широкого діапазону особистісних потреб і можливостей дітей у здобутті якісної освіти.

З вищевикладеного маємо зробити висновок, що завдання

сучасної школи полягає в тому, щоб:

- навчити учнів планувати свою інформаційну та інноваційну діяльність, здобувати знання самим, сформувати творчий підхід до використання знань на практиці;
- формувати в них уявлення про різноманіття культур у світі, виховувати позитивне ставлення до культурних розходжень, що сприяють прогресу людства та служать умовами для самореалізації особистості;
- створювати умови для інтеграції учнів у культури інших народів;
- формувати та розвивати вміння й навички ефективної взаємодії з представниками інших культур;
- виховувати учнів у дусі миру, терпимості, гуманного міжнародного спілкування [7, с.21-31].

Ми повинні розуміти здійснення переходу від освіти як «передачі знань» до продуктивного навчання, коли прирощення знань відбувається через процес створення учнем власних творчих продуктів, переходу від школи готових книжних рішень до школи, в якій закладаються підвалини знань і вмінь їх практичного використання, потреба в саморозвитку та інноваційній діяльності, спроможності реалізувати бажання адміністратора школи, учителя, учня через систему міжшкільної комунікації [8, с.65-67].

Сьогодні треба використовувати всі можливості, які з'явилися завдяки тому, що актуальності набуває поняття компетентності учня, що визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентності, на думку багатьох міжнародних експертів, є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність учня, випускника до життя, його подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства.

Мова йде також про освітню компетенцію, яка припускає засвоєння учнем не відокремлених одне від одного знань і вмінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку наявна відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер [9, с.46-67].

Наприклад, компетентність під час навчання предмета “іноземна мова” передбачає:

- отримання та створення різних типів повідомлень;
- застосування різноманітних інструментів відповідно до потреб аналізу різних текстів і культурних феноменів;
- інтегрування лінгвістичних та інтерпретаційних знань і вмінь у різні ситуації спілкування;
- апробування та застосування культурної (інтеркультурної) функціональної грамотності та відповідних усвідомлених умінь [9, с.138-143].

Тільки за нашою допомогою сьогоднішня школа може забезпечити повну реалізацію можливостей дитини певного віку та послідовності навчання з опорою на досягнення попереднього ступеня освіти й розвитку.

Ми повинні бути готовими до того, що компетентнісний підхід змінює також поняття про оцінювання знань учнів. Важливою стає не наявність в індивіда внутрішньої організації знань, особистих якостей та здібностей, а здатність застосовувати компетентності в навчанні та житті [10, с.5-8].

Дуже важливо враховувати інноваційні тенденції навчально-виховного процесу, наприклад, такі як:

- гуманізація процесу навчання іноземних мов, що передбачає посилення уваги до особистості кожного учня як вищої соціальної цінності суспільства, установку на формування громадянина з високими інтелектуальними, моральними та фізичними якостями;
- альтернативні навчально-методичні комплекти;
- культурологічний підхід до відбору та методичної організації змісту навчання іноземної мови;
- краще усвідомлення вітчизняної культури через посилення ролі іноземної мови у вихованні учнів і залучення їх до світової культури;
- ранній початок вивчення (дошкільниками) іноземної мови;
- профільно-орієнтоване навчання старшокласників іноземної мови;
- використання елементів проблемного та інтенсивного навчання іноземних мов;

- використання таких сучасних технологій навчання, як проектна методика, навчання у співпраці тощо;
- система застосування лінгводидактичного тестування учнів;
- поява загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти – вивчення, викладання, оцінювання, які мають бути старанно вивчені вчителями, бо саме в них можна знайти багато відповідей на питання сучасної освіти взагалі та української зокрема [8, с.26-30].

Сьогодні ми є свідками того, що Інтернет-навчання починає превалювати практично на всіх рівнях здобуття освіти. Відповідно в нашу професійну підготовку поступово входить ще одна компетенція – оволодіння основами інформаційних технологій та методика їх використання у викладанні іноземних мов. Зрозуміло, що вчитель іноземної мови повинен готуватися до виконання нових навчальних програм цієї перспективної форми організації навчання, а для цього він повинен буде підготувати цілий комплекс різноманітних навчальних матеріалів, що сьогодні визначають як "кейс", або "інформаційний пакет". Учитель іноземної мови повинен добре знати та вміти чітко пояснити учням та їх батькам, чому саме його предмет включено до змісту шкільної освіти, що може дати знання цього предмета учню як особистості та через нього й усього суспільству [5, с.134-138].

Для покращення своїх педагогічних якостей треба більше спілкуватися з учнями у неформальній обстановці. Будь-яке гідне захоплення з вашого боку, навіть не пов'язане з професією (спорт, малювання, туризм), не треба приховувати, а навпаки, використовувати для установлення з дітьми людських контактів. Це сприятиме взаєморозумінню вчителя з учнями, а також вплине на ефективність проведення уроків. Не забувайте про доброзичливий тон, який створює психологічний комфорт, про добрі слова та похвалу, які підтримують інтерес до уроку.

Важливим фактором сьогодні є власне бажання вчителя до-

сконало оволодіти своєю професією, мати адекватну самооцінку, займатися саморозвитком. Удосконалення якостей особистості – важка справа. Тут потрібні воля, наполегливість. Не бійтеся творчо підходити до вирішення своїх професійних завдань, не бійтеся зробити помилку. Усе можна виправити, якщо є установка на самоаналіз. Запорука успіху кожного вчителя в удосконаленні своєї педагогічної майстерності, у здатності до самонавчання та самовиховання.

Для якісної характеристики педагогічної діяльності використовується педагогічна категорія "професійна компетентність". За результатами аналізу наукових джерел професійна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови тлумачиться як інтегральне особистісне утворення, що включає ціннісно-мотиваційний (мотиви, ціннісні орієнтації, професійні позиції, ставлення), когнітивно-операційний (знання, уміння й навички), особистісний (особистісні якості та здібності) і рефлексивний (самоаналіз, самооцінка, самокорекція, самовдосконалення) компоненти, які забезпечують здатність ефективно виконувати професійні обов'язки вчителя іноземної мови. З іншого боку, вона є результатом оволодіння (у процесі соціально-гуманітарної, психолого-педагогічної, фахової і практичної підготовки) професійними компетенціями вчителя іноземної мови – загальнокультурною, педагогічною, психологічною, лінгводидактичною, іншомовною комунікативною (до складу якої входять мовна (лінгвістична), мовленнєва, соціокультурна), навчально-пізнавальною. Особливістю процесу формування професійної компетенції з іноземної мови є те, що частиною згаданих компетенцій майбутній учитель оволодіває в процесі підготовки з першої спеціальності.

Перспективними напрямками для подальшого дослідження вважаємо вивчення процесу фахової підготовки майбутнього вчителя іноземної мови за кордоном.

Література

1. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх вчителів іноземних мов: дис. на здобуття ступ. канд. пед. наук: 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Вікторія Володимирівна Баркасі. – О., 2004. – 171 с.
2. Бігич О. Б. Формування в студентів методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи / Оксана Борисівна Бігич // Іноземні мови. – 2002. – № 2. – С.27-31
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход / Андрей Александрович Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
4. Дахин А. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / Александр Николаевич Дахин // Народное образование. – 2004. – № 4. – С.136-144
5. Павлютенков Е. М. Модель профессиональной компетентности личности учителя / Евгений Михайлович Павлютенков // Формування творчої особистості: проблеми і суперечності: зб. наук. праць. – Запоріжжя : ЗОІУВ, 1995. – Вип. 3. – С.53-55
6. Підласий І. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя / І. Підласий, С. Трипольська // Рідна школа. – 1998. – № 1. – С.3-6
7. Разина Н. А. Модель профессиональной компетентности учителя в соответствии со стандартами образования / Наталья Александровна Разина // Завуч. – 2001. – № 4. – С.113-137
8. Редько В. Г. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи / Валерій Григорович Редько. – К.: Генеза, 2006. – 136 с.
9. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Герман Селевко. // Народное образование. – 2004. – № 4. – С.138-143
10. Складенко Н. К. Як навчати сьогодні іноземних мов (Концепція) / Ніна Константинівна Складенко // Іноземні мови. – 1995. – № 1. – С.5-8

Профессиональная компетентность будущего учителя иностранных языков это интегральное личное создание, которое состоит из ценностно-мотивационного (мотивы, профессиональные позиции, отношение), когнитивно-операционного (знания, умения и навыки), личный (личные качества и способности) и рефлексивный (самоанализ, самооценка, самокоррекция) компонентов, которые обеспечивают умение эффективно выполнять профессиональные обязанности учителя иностранных языков. С иной стороны, она является результатом усовершенствования (в процессе социально-гуманитарной, психолого-педагогической и практической подготовки) профессиональных компетенций учителя иностранных языков. Особенностью процесса формирования профессиональной компетенции по иностранному языку является то, что часть этих компетенций будущий учитель иностранных языков усваивает в процессе подготовки по первой специальности.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, педагогическое мастерство, теоретическая компетенция, практическая компетенция, коммуникативная компетенция, речевая компетенция, социо- культурная компетенция, лингвометодическая компетенция.

The professional competentness of the future English teacher is the integral personal creation, which contains appreciatively- motivational (motives, professional position, attitude), cognitive (knowledge, skills), personal (personal features and skills), reflexive (self-correction, self-assessment) components with the help of which the effective professional duties of foreign language teacher have been considered. On the other hand, it is the result of professional competence acquisition (in the process of professional and practical training). The peculiarity of foreign language professional competence formation is in the fact that the half of these competences he acquires during his training at the first speciality.

Key words: professional competentness, pedagogical mastery, theoretical competence, practical competence, communicative competence, language competence, socio-cultural competence, linguomethodological competence.

УДК 378.147:811.111

ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ ЯК ЗАСОБУ ЕФЕКТИВНОГО МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ

Кравець Оксана Володимирівна
м.Ужгород

В статті проведено теоретичний аналіз використання активних методів навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах та їх вплив на розвиток пізнавальних здібностей особистості.

Ключові слова: активні методи навчання, пізнавальні можливості, суб'єкт навчання, навчальна взаємодія.

На сучасному етапі розвитку України актуальним для вищих навчальних закладів є створення умов підготовки компетентного, конкурентоспроможного фахівця, психологічно готового до майбутньої професійної діяльності. В період трансформації передових країн світу до нового, інформаційного суспільства дана проблема набуває особливої актуальності.

Для ефективної життєдіяльності в інформаційному суспільстві потрібна спеціальна підготовка фахівців. Щоб підготувати громадян до життя в такому суспільстві, необхідно привести у відповідність зміст і форму навчання, починати потрібно його з вищої школи. У круговерті проблем, що стоять перед вузівською освітою, слід виділити проблему підвищення якості і професійної підготовки у вищих навчальних закладах, формування у студентської молоді прагнення до самовдосконалення як одного з головних чинників успішної адаптації до реалій життя та продуктивної професійної діяльності. Оскільки вимоги сучасності до фахівців підвищуються кожного року і включають не лише високий рівень знань та вмінь за фахом, але й володіння іноземною мовою як інструментом для знаходження нової інформації, таким чином, пошук нових ефективних способів вивчення іноземної мови постає окремим питанням.

Сьогодні вивчення іноземних мов сприяє реалізації напрямків професійної діяльності, як ознайомлення з новими технологіями, науковими гіпотезами і тенденціями, видатними винаходами в технічній галузі, встановлення контактів з іноземними фірмами, підприємствами, навчальними закладами, підвищення професійної компетенції фахівців. Ці проблеми можуть бути розв'язані шляхом розроблення та впровадження нових технологій навчання, які мають бути спрямовані насамперед на розвиток критичного мислення і пізнавальної діяльності студентів, запровадження нових прийомів та форм навчання, що підсилили б інтерес до навчання й сприяли б становленню студента як справжнього суб'єкта навчання та суб'єкта вибору життєвої позиції.

З огляду на це метою статті є теоретичний аналіз використання активних методів навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах та їх вплив на розвиток пізнавальних здібностей особистості.

Щодо дошкільного та шкільного вивчення іноземної мови педагогіка нагромадила великий масив літератури у цій сфері, а дослідження навчання іноземній мові у вищих навчальних закладах є порівняно нечисленними. Переважно це праці таких авторів – О.Л.Бердичівського, І.М.Бермана, І.М.Васильєвої, Г.І.Кайгородської, Г.І.Кримської, О.І.Зимньої, І.В.Коваль, Н.С.Мудрик, Н.С.Назаренко, Л.А.Онуфрієвої, О.Я.Чепіль та інших.

Процес навчання іноземній мові перебуває під впливом ідей, сформульованих свого часу Л.С.Виготським, В.В.Давидовим, Д.Б.Ельконіним, О.К.Тихомировим. Як показує досвід передової практики навчання іноземній мові, ефективність заняття з іноземної мови визначається насамперед здатністю викладача створити відповідні умови та ситуації, а ті, хто навчаються зможуть засвоювати мову як засіб спілкування.

Одним із значних положень цієї концепції є утвердження співробітництва як одної з визначальних основ сучасного навчання, гуманістичної ідеї спільної розвивальної діяльності, проникненням у духовний світ одне одного, колективним аналізом роботи та її результатів. В основі стратегії лежить реальне втілення особистого і діяльного підходу до викладання іноземної мови, де

спілкування є формою, засобом і метою навчання. Говорячи про це слід врахувати такі основні аспекти:

- 1) взаємодія «викладач – студент»;
- 2) взаємодія «студент – студент»;
- 3) загально-групова взаємодія студентів у навчальному колективі.

В умовах авторитарного навчання через домінування індивідуальної спрямованості на думки та знання викладача, студенти, як правило, виявлялися неспроможними висловлювати повноцінний власний погляд на проблему або обговорюване питання. Студенти, які звикли до авторитарного навчання відчують розгубленість, стикаючись із існуючими протилежними точками зору. Негативні наслідки авторитаризму можна побачити в перекоханості, спотворенні змістів, аргументів та фактів. Спотворення відбивається на якості засвоєння студентами навчального матеріалу. Студенти, як правило, не помічають цих спотворень, негативно реагують на критичні зауваження, продовжуючи робити ті ж самі помилки.

Засобом профілактики егоцентризму, розвитку культури сумнівів та критичного мислення, як зазначає Т.І.Паушкова [6], можуть бути активні методи навчання, які доцільно застосовувати у вищих навчальних закладах в процесі викладання іноземної мови.

Технологія активного навчання відрізняється тим, що студентам надається можливість координувати свої думки, точки зору, а таким чином і простежити ступінь засвоєння навчального матеріалу як одні з одними так і з викладачем, висувати та обґрунтовувати свої гіпотези та оцінки, ділитися своїм ставленням до навчального матеріалу.

На заняттях з іноземної мови слід враховувати таку особливість мовленнєвої діяльності, яка згідно за концепцією О.І.Зимньої, – «є процесом формування та формулювання думки». Для викладача це означає, що предмет думки студента має бути цікавим, зрозумілим і доступним для розуміння. Намагаючись реалізувати свою думку або зрозуміти чужу, студент шукає засобів і способів для цього. Саме в цей момент на допомогу повинен прийти викладач, лише після того як викладач зрозуміє, що студент перебуває у стані пошуку засобів і йому важко їх знайти, він прийде йому на допомогу. За таких умов вивчення нового матеріалу буде організоване як безперервне розв'язання студентом комунікативно-пізнавальних завдань із використанням засобів і способів, наданих викладачем. У цьому випадку вони разом розв'язують завдання, у чому й полягає співробітництво викладача і студента [5].

Найбільш характерна ознака сучасного етапу розвитку освіти у країнах Західної Європи та США – це інтенсивна комп'ютеризація та інформатизація освіти, що відкриває доступ суб'єктам навчання, завдяки системі Інтернет, до практично необмежених інформаційно-навчальних ресурсів. Це дозволяє зробити викладача і студента рівноправними партнерами у здійсненні процесу трансляції знань. Це можливо тільки в тому випадку, коли викладач, звільнений від необхідності передавати впорядковані ним знання студентам, зосереджується на навчанні студентів раціональним прийомом самостійного здобування та впорядкування знань, передача яких буде здійснюватися за допомогою сучасної техніки. При цьому функція викладача перетворюється на озброєння тих, хто навчається навичкам переробки, упорядкування, систематизації інформації. Недостатнє володіння такими навичками може призвести до інформаційного переважання студентів, виникнення інформаційного стресу, появи розгубленості ті інших негативних наслідків.

Таким чином, за допомогою запровадження нових інформаційних ресурсів (комп'ютер, Інтернет) виявляється можливим змінити ролі викладача і студента, як учасників процесу

трансляції знань від старшого покоління до молодшого. Як стверджують дослідники [4; 7], така форма організації навчання, зокрема самостійної роботи студентів стане провідною в найближчі часи в усіх розвинених країнах світу.

Організація взаємозв'язку «викладач-студент» допоможе задовольнити сучасний попит, який висувають роботодавці до молодих фахівців, а саме: високі вимоги до рівня їх інформаційної підготовки, адаптацію до стрімких змін у професійній діяльності, здатність до самостійного опанування нових знань, інноваційної наполегливої діяльності без зовнішніх спонукань.

Питання організації співробітництва «студент-студент» (робота у парі) на заняттях з іноземної мови проявляється головним чином під час діалогічного мовлення.

Діалог у спілкуванні означає встановлення міжособистісного зв'язку між мовцями. Він виконує функцію «налагодження» взаємостосунків та обміну думками. Замученість до діалогу і одночасне існування як рівно можливих різних точок зору може сприяти розвитку активного, пошукового та оригінального мислення, яке має цілісний інверсійний та дескриптивний, розбіжний характер [6].

Як зазначає Л.А.Онуфрієва [5], в процесі організації навчального співробітництва студентів на заняттях іноземної мови, викладач повинен враховувати загальні психологічні характеристики спільної навчальної діяльності: єдність та взаємозв'язок змісту діяльності, форму і тип навчального співробітництва. Найпростішим типом організації спільної навчальної роботи автор називає створення умов, коли спільний для групи студентів предмет або процес навчальної діяльності розділений на частини, а кожен студент виконує свою індивідуальну частину загальногруппового процесу з усіма разом чи окремо. При цьому загальногрупповий результат можливо отримати лише тоді, коли кожен учасник процесу взаємодії правильно виконує свої функції. Найбільш складними ситуаціями, як автор стверджує, є створення умов, за яких необхідно виділити одного із учасників, що повинен передати іншим зразок чи змодельовати його за правилом, а інші мають виконувати дії за зразком викладач оцінює загальний результат, а студенти самостійно оцінюють внесок кожного.

Практично всі дослідники підкреслюють позитивний вплив группового співробітництва на результат діяльності, на особистість того, хто навчається, на формування навчальної групи як колективу. Це досягається завдяки дії складних психологічних механізмів, які регулюють міжособистісну взаємодію. Одним з цих механізмів є рефлексія. Через яку встановлюється ставлення учасника до власних дій і забезпечується перетворення цієї дії відповідно до змісту і форми спільної діяльності. У ситуації здійснення спільної роботи виникають і розвиваються дії контролю, самоконтролю, оцінки і самооцінки (Г.Цукерман, Н.Крамська, Л.Айдарова). Виховний ефект співробітництва обумовлюється формуванням «умовно-динамічної позиції», яка проявляється в умінні людини оцінювати себе не з позиції іншого, а з різних точок зору незалежно від місця і функції у спільній діяльності (Д.Ельконін, А.Макарова).

Будь-які навчальні ситуації є ефективними щодо розвитку елементарних форм іншомовного спілкування, а саме: звернення, контроль дії партнерів, оцінювання загальних та окремих результатів, регулювання та узгодженість дій всіх членів групи. Головне, про що повинен пам'ятати викладач – це реальність і наближеність ситуації до природних умов мовленнєвого спілкування. Спеціальним його завданням є не тільки підтримання добрих стосунків і комфортної атмосфери, а й цілеспрямована організація спілкування. Викладач повинен відслідковувати темп мовленнєвої діяльності, оскільки існують великі індивідуальні відмінності й у темпі мовлення рідною мовою: він має будувати діалоги різного темпу, то максимально прискорювати його, то даючи можливість зупинитись та обдумати почуте і сказане [3]. Таким чином, специфіка педагогічної діяльності викладача іноземної мови вирізняється тим, що вона фактично є не просто навчальною, а комунікативно-навчальною.

Створити на занятті позитивну емоційну атмосферу, яка сприятиме усуненню у студентів психологічного бар'єру й забезпечить умови для невимусеного спілкування допоможе рольова

гра. У рольовій грі важливий розподіл ролей, координація позицій, спілкування та обмін думками. Завдяки рольовій грі розвивається здатність до децентрації, підвищується комунікативна й соціально-психологічна компетентність майбутнього фахівця [6].

Лінгвістичні дослідники [2] стверджують, що в ході рольової гри студент демонструє не лише знання лексико-граматичного матеріалу та навички спонтанного мовлення, а й творчі здібності. При цьому кожен студент має можливість відчувати себе актором, який прагне виконати свою роль якомога краще, адже від успіху кожного залежить успіх всієї гри загалом. Кожен студент зацікавлений у результатах не тільки своєї роботи, але й роботи своїх товаришів. В процесі такого творчого співробітництва формується вміння працювати колективно, командою над вирішенням спільної задачі, що дуже важливо для майбутніх спеціалістів.

Найскладнішим типом організації спільної навчальної діяльності є розгорнута дискусія студентів щодо спільного для колективу предмету і теми. Ця форма передбачає створення ситуацій, де обговорюються і вирішуються важливі, актуальні теми. Комунікативна взаємодія і співробітництво – це завжди всебічне обговорення спільного для всіх предмету пізнавальної діяльності. До сукупності комунікативно-пізнавальних завдань можуть належати моделювання ситуацій тематичних бесід, обговорення підготовлених студентами рефератів, доповідей, варіантів перекладу текстів-оригіналів [5]. Готуючи такі ситуації викладач визначає теми, формулює завдання для самостійної роботи студентів з матеріалами майбутньої бесіди, дискусій і сам стає організатором проведення такої роботи.

Студентів, що не мають досвіду до участі в наукових дискусіях важливо підготувати і навчити правилам поведінки. Особливо це важливо, якщо йдеться про студентів молодших курсів. Їм заздалегідь потрібно пояснити правила поведінки, висловлювання, викладення точок зору, аргументації позицій.

Т.І.Пашукова [6] виділяє такі основні правила ведення дискусії:

— У дискусії головне – факти, логіка, доведення. Під час дискусії потрібно слідувати за аргументами і не поспішати наполювати на власних думках, оцінках, висновках.

— У дискусії важливо уміти не тільки говорити, а й слухати, потрібно намагатися не перебивати один одного, не говорити «хором». Не можна відволікатися від теми дискусії і переходити на критику один одного як особистостей. Якщо ви не погоджуєтесь, то наведіть власні докази, аргументи і факти. Намагайтеся уникати прямих оцінок висловлювань та думок один одного.

Як зазначає автор, дотримання цих та інших правил дисциплінує студентів, дає змогу ефективно здійснювати інформаційний обмін та координацію точок зору. Правила сприяють також виробленню навичок діалогічної побудови спілкування. Їх дотримання покращує взаєморозуміння та активізує контроль за мовними діями. Крім того, згідно спостереженням Т.І.Пашукової [6], дотримання цих правил поведінки під час дискусії сприяє більшій результативності знань, а культура обміну думками переносить студента у сферу рольового та міжособистісного спілкування, сприяє розвитку комунікативної культури.

Пропонована можливість висловлювати власну точку зору, аргументи і докази розвиває не тільки логіку, а й соціально-психологічну компетенцію, розширює уявлення про можливість обміну думками. Обмін думки породжує полілог, який поряд з діалогом стає важливим чинником формування творчого мислення та містить в собі евристичний підхід.

Дискусії привчають студентів бути терпимими до різних оцінок та думок з одного і того ж самого питання. Той факт, що студент залучається у ситуації, коли він має справу з існуванням різних позицій, оцінок, думок, неоднозначних доказів і суперечливих відносно його думки фактів допомагає у розвитку культури сумнівів, привчає турбуватися про доведення, рефлексувати і критикувати наявні у науковій та навчальній літературі твердження. Активний пошук альтернатив сприяє розвитку культури сумнівів як компоненту культури мислення, що становить основу формування наукового світогляду.

В умовах обговорення іноземною мовою дискусія вимагає

від учасників великого розумового напруження. Оскільки студенти повинні не лише вміти формувати свою позицію і обговорювати її, а й вміти слухати і розуміти твердження інших, бачити подібність та розбіжність в думках, вміти формувати запитання для роз'яснення змісту сказаного. Організуючи дискусію, викладач слідує не тільки за правильністю мовлення студента, граматичним і лексичним наповненням, а й за правильністю розуміння змісту виступів інших учасників дискусії. Він дає можливість студентам обговорювати різні точки зору, звертаючи увагу на суперечливі і альтернативні висловлювання. Викладач узагальнює і демонструє результат дискусії, тема якої повинна відповідати життєвим і пізнавальним інтересам студентів.

На основі наведеного вище теоретичного аналізу можна

зробити наступні висновки. Навчальне співробітництво при вивченні іноземної мови можливо і необхідно спрямовувати на стимулювання пізнавальних і життєвих інтересів тих, хто навчається. Запровадження активних методів навчання потребує перегляду деяких старих стереотипів щодо адміністративного регламентування викладачів. Заняття з іноземної мови у вищих навчальних закладах можливо організувати так, щоб вони стимулювали розвиток когнітивної сфери студентів, сприяли розвитку внутрішньої мотивації вивчення іноземної мови, а отже і підвищили ефективність навчання. Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням проблеми змістового наповнення виокремлених методів навчання.

Література

1. Гришкова Н.В. Розвиток пізнавальної сфери особистості на заняттях з іноземної мови / Н.В.Гришкова // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – Т.4, вип.4. – Київ, 2004. – С.80-84
2. Кобзар О.І. Рольова гра як засіб підвищення мотивації навчання іноземної мови / О.І.Кобзар, Н.О.Лешньова // Викладання мов у вищих закладах освіти на сучасному етапі. Між предметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. Збірник наукових праць. Харківський національний університет ім. В.Н.Каразіна, 2008. – С. 151-156
3. Коваль І.В. Психологічні ефекти спільної діяльності під час вивчення іноземної мови / І.В.Коваль // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – Т.6, вип.8. – Київ, 2004. – С.150-157
4. Носенко Е.Л. Методологічні аспекти забезпечення запам'ятовування інформації при розробці дистанційних навчальних курсів: Методичний посібник / Е.Л.Носенко, С.В.Чернишенко. – Дніпропетровськ: Видавництво Дніпропетровського університету, 2003. – 88с.
5. Онуфрієва Л.А. Навчальне співробітництво в процесі оволодіння іноземною мовою: психологічний аспект / Ліана Анатоліївна Онуфрієва // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – Т.6, вип.8. – Київ, 2004. – С.242-248
6. Пашукова Т.І. Роль лекцій-дискусій у профілактиці егоцентризму та формування культури мислення / Т.І.Пашукова // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка. – Т.6, вип.4. – Київ, 2004. – С. 233-239
7. Newman F. Online Technology Pushes Pedagogy to the Forefront / F.Newman, J.Scurry // Chronicle of Higher Education. – 2001. – 13 July.

На современном этапе развития Украины актуальным для высших учебных заведений есть создание условий подготовки компетентного, конкурентоспособного специалиста, психологически готового к будущей профессиональной деятельности. В период трансформации передовых стран мира в новое информационное общество данная проблема становится особенно актуальной.

Эти проблемы могут быть решены путем разработки и введения новых технологий обучения, которые должны быть направлены на развитие познавательной деятельности студентов, внедрение новых приемов и форм обучения, которые усилили бы интерес к обучению и сопутствовали бы образованию студента как настоящего субъекта обучения и субъекта выбора жизненной позиции.

Выходя с этого, целью данной статьи есть теоретический анализ активных методов обучения иностранного языка в высших учебных заведениях и его влияние на развитие познавательных способностей личности.

Ключевые слова: активные методов обучения, познавательные способности, субъект обучения, учебное взаимодействие.

Under present-day conditions of development of Ukraine, it is very important for higher educational establishments to create conditions for preparing competent, competitive and ready for future professional activity. In the period of transformation of leading countries of the world to the new, informational society, this problem acquires special relevance.

These problems can be solved in the course of development and application of new technologies that must be directed to the development of cognitive activity of the student, the introductions of new methods and forms of teaching that would increase the interest to studying and would assist to the formation of student as the real subject of teaching and subject in the choice of life positions.

Taking into consideration this, the purpose of the article is the theoretical analysis of active methods of teaching of foreign language in higher educational establishments and their influence on the development of cognitive abilities of personality.

Key words: active methods of teaching, cognitive means, subject of teaching, educational interaction.

УДК 37.013.42

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА
У ЗАКЛАДАХ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУКраснова Наталія Павлівна
м.Луганськ

У статті визначаються проблеми різних вікових категорій дітей, які проживають в інтернатному навчально-виховному закладі в процесі їх соціалізації; розкрито деякі аспекти соціально-педагогічної діяльності в сирітському закладі з підготовки дітей до самостійного життя.

Ключові слова: соціальні сироти, суб'єкти соціально-педагогічної роботи у закладах інтернатного типу, напрямки соціально-педагогічної роботи у сирітських закладах.

Процес соціалізації охоплює увесь період життя людини. Особливе місце він займає в дитячому віці, коли йде інтенсивне формування особистості. Як правило, сім'я має в цьому процесі велике значення, прищеплюючи дитині необхідний соціальний досвід.

Соціалізація дітей-сиріт, що знаходяться у закладах інтернатного типу завжди була, є і буде державною проблемою. На сьогодні склалася система виховання й навчання в закладах для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, яка сприяє вирішенню проблем підготовки дітей до самостійного життя, але на жаль, вона не достатньо ґрунтується на науковому та організаційному забезпеченні.

У сучасній педагогічній, соціально-педагогічній, психологічній, соціологічній науці існують теоретичні концепції, які є базою для соціально-педагогічної діяльності у закладах інтернатного типу: концепція соціалізації особи (А. Мудрик, І. Кон, А. Петровський); співвідношення індивідуального і соціального в процесі соціалізації (Л. Виготський, Ч. Кулі, Д. Мід).

Важливу роль у визначенні аспектів діяльності соціального педагога у сирітських закладах зіграли дослідження присвячені питанням важкого дитинства (М. Алемаскін, Л. Славіна), девіантної поведінки (С. Белічева, В. Попов), особливостями розвитку дітей-сиріт (Л. Божович, Н. Толстих), різним аспектом соціального сирітства (В. Бочарова, С. Левін). Однак, напрями соціально-педагогічної діяльності у сирітських закладах не знайшли істотного висвітлення у соціально-педагогічній літературі, що обумовило вибір теми нашої статті, мета якої визначити проблеми, різних вікових категорій дітей інтернатного закладу в процесі їх соціалізації, та на цій основі розкрити деякі аспекти діяльності соціального педагога у сирітському закладі.

Одним з закладів сфери освіти де соціальний педагог може використовувати ці технології є заклади інтернатного типу. Основним контингентом яких – діти-сироти (померли обоє батьків) або діти, які zostалися без піклування батьків, включаючи дітей, які мають біологічних батьків, але вони з будь-яких причин не займаються вихованням дитини та не піклуються про неї. У цьому випадку піклування про дітей, яких називають соціальними сиротами, бере на себе суспільство та держава.

Соціальними сиротами можуть стати діти, у яких батьки: померли; позбавлені батьківських прав; обмежені у батьківських правах; визнані безвісно відсутніми; неієздатні (обмежено неієздатні); знаходяться у виправних закладах; обвинувачуються у здійсненні злочину та знаходяться під охороною; ухиляються від виховання дітей; відказуються забирати дітей з лікувальних, соціальних закладів, куди дитина була тимчасово розташована [6].

Педагоги та психологи, які займаються дослідженням проблем дитини у закладах інтернатного типу, встановили, що розлука з близькими у ранній період життя фатальним чином визначає подальшу долю дитини. Розлука з матір'ю або взагалі відсутність близьких складається на розвитку дитини. Дитячий вік – період, коли закладаються фундаментальні якості особистості, які забезпечують психічну стійкість, позитивні моральні орієнтації людей, життєдіяльність та цілеспрямованість. Ці духовні якості не формуються спонтанно, вони формуються в умовах батьківської любові, коли сім'я створює у дитини потребу бути визнаною, зді-

бність до співчуття та радіти іншим людям, нести відповідальність за себе та інших.

Дитина, яка загубила батьків – це особливий, дійсно трагічний світ. Потреба мати батька й матір – одна з сильніших потреб дитини. Заклади для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків, мають диференційований характер. Дітей до трьох років розташовують у дома дитини.

Діти з чотирьох років переводяться у дитячі будинки дошкільного та шкільного віку – навчальні заклади, заклади соціального обслуговування (дитячі дома-інтернати для дітей-інвалідів з розумовою відсталістю та фізичними недоліками, соціально-реабілітаційні центри, соціальні притулки).

Дітям, які знаходяться на повному державному забезпеченні, надається безкоштовне харчування, безкоштовний комплект одягу та взуття, безкоштовне проживання, безкоштовне медичне обслуговування.

Основними цілями діяльності державних закладів, де виховуються діти, які залишилися без піклування батьків є здійснення соціального захисту дітей у цих закладах; здійснення заходів реабілітаційного, медичного та соціального характеру; організація отримання загальної освіти. Потреба та необхідність у соціально-педагогічній діяльності у закладах інтернатного типу постійна. Діти, які знаходяться у ньому мають широкий спектр соціальних, медичних, психологічних, педагогічних проблем і відсутність необхідного соціального досвіду.

Мета соціально-педагогічної діяльності у закладах інтернатного типу – соціалізація дитини. У якості суб'єктів цієї діяльності виступає колектив вихователів: соціальний педагог, логопед, вихователь, психолог, музичний робітник, адміністрація закладу. Об'єктами, на яких спрямована соціально-педагогічна діяльність є вихованці: кожний індивідуально та весь колектив вихованців у цілому.

Проблеми дітей інтернатного закладу дослідили М. Лисина, В. Мухіна, Є. Смирнова та ін. Для дітей молодшого шкільного віку, цієї категорії дітей, характерні ярко виражені мотиви, які пов'язані з їхньою повсякденною діяльністю: виконання режиму проживання, правил поведінки, тоді як у сімейних дітей цієї вікової групи мотиви їх діяльності та спілкування більш різноманітні.

Така обмеженість та бідність мотиваційної сфери пов'язані з умовами проживання дітей у інтернаті та їх недостатньо повним спілкуванням з дорослими. Особливо це проявляється у різних конфліктних ситуаціях: ситуаціях заборони, зіткнення інтересів дитини й дорослого; дитини і колективу вихованців, обвинувачень з боку однолітків, нерозуміння дитини дорослим та однолітками. При цьому поведінка вихованця може відрізнятися агресивністю, невмінням та небажанням визнати свою провину. Тобто у дитини в конфліктних ситуаціях виступають захисні, далеко не конструктивні форми поведінки. Таким чином, існує специфіка розвитку інтелектуальної, потребової та поведінкової сфер особистості вихованця інтернату.

У підлітковому віці ці причини викликають визначені складності у затвердженні підлітка серед однолітків, у розвитку його особистісного «Я».

До інтелектуальних, поведінкових, мотиваційних характеристик додаються проблеми, які пов'язані зі здоров'ям дитини. Фактично здорових дітей у закладах інтернатного типу немає, вони мають хронічні захворювання. Крім того, у багатьох дітей є інтелектуальна недостатність – затримка психічного розвитку. Для вихованців інтернату притаманні токсикоманія, наркоманія, розгальмованість сексуального потягу та ін. [4; 7].

Поряд з цим медико-психолого-педагогічними проблемами у вихованців інтернату виникає багато соціальних проблем: особистісні – отримання документів (паспорту, свідоцтва про народження, свідоцтва про смерть батьків та ін.); матеріальні (отри-

мання пенсій, аліментів, грошової допомоги), отримання грошової допомоги (більша частина дітей не має своєї площі та прописки), працевлаштування випускників та їх подальша професійна осві-

та.

Діяльність соціального педагога у закладах інтернатного типу можна представити у вигляді таблиці (див.табл.1).

Таблиця 1.

Соціально-педагогічна діяльність у закладах інтернатного типу

Завдання соціального педагога	Функції соціально-педагогічної діяльності	Методи та форми організації діяльності
Визначення статусу дитини	Діагностична	Бесіда, анкетування, тестування, аналіз документів дитини
Складання індивідуальної програми розвитку вихованця	Прогностична	Аналіз отриманих даних про дитину, визначення медичної, психологічної, педагогічної реабілітації
Адаптація, реабілітація, інтеграція дитини	Корекційно-реабілітаційна	Спостереження, бесіда, вправа, тренінг, заохочення, покарання, ведення особистих справ дитини, взаємодія з соціальними службами та закладами
Представництво інтересів дитини у правозахисних та адміністративних органах	Посередницька та правоохоронна	Переконання, бесіда

Діяльність соціального педагога починається з визначення статусу дитини. Шляхом вивчення документів, бесід, тестування соціальний педагог узнає дитину, визначає проблеми, які йому потрібно вирішити. Соціальний педагог збирає інформацію про стан фізичного та психічного здоров'я, умов життя дитини до вступу її в інтернат, батьків дитини, спостерігає за її успішністю, надає допомогу у навчанні та ін. Чим точніше визначається «діагноз соціального захворювання», тим легше визначити види допомоги, які може надати вихованню соціальний педагог. Виховання дитини у закладах інтернатного типу проходить у колективі, тому поряд з вивченням кожної дитини соціальний педагог вивчає дитячий колектив у цілому.

Інша задача соціального педагога – скласти індивідуальну програму розвитку вихованця, тобто фактично уявити яким повинен бути випускник інтернату, враховуючи який він зараз. Для цього соціальний педагог аналізує всі документи, які є у дитини, його проблеми, шукає шляхи виходу із ситуації яка склалася.

Складний виховний процес у закладі інтернатного типу потребує від соціального педагога пояснення не тільки його сьогоденних задач, але й розкриття тенденцій розвитку як дитини так і колективу, в якому він знаходиться. Однією з головних задач при цьому є – формування гуманних відношень, які проявляються у безкорисній моральній допомозі всім, хто потребує; у шануванні іншої людини, у чутливості, емоційності, у відгуку на чуже горе та радість, на переживання іншого; у дбайливому відношенні до гідності людської особи.

Проблеми адаптації дитини, яка потрапила у заклад інтернатного типу, реабілітації дітей девіантної поведінки, інтеграції вихованців у суспільство є важливими у діяльності соціального педагога. Реабілітація дитини проходить за допомогою медиків, психологів, педагогів та інших спеціалістів інтернату. Медична реабілітація включає проведення комплексу оздоровчих та лікувальних заходів. Психологічна реабілітація пов'язана з проведенням занять із зняття тривоги, хвилювання, напруги дитини у інтернаті. Педагогічна реабілітація – це проведення додаткових занять з програми загальноосвітньої школи, а також корекційні заняття. Соціальна адаптація передбачає успішне засвоєння вихованцями соціальних ролей у системі суспільних відношень. Соціальна адаптація проходить через формування та розвиток навичок ведення домашнього господарства, самообслуговування, трудових вмінь та навичок [1].

Разом з психологом соціальний педагог займається проблемами професійного самовизначення випускників (бесіди про професії, екскурсії на підприємства, бесіди про систему отримання професійної освіти тощо); засвоєння ними різних соціальних ролей людини у суспільстві (патріот, член суспільства, член сім'ї, професіонал та ін.); ознайомлення з структурою і функціями сім'ї; формування адаптативних механізмів, які дозволять пристосова-

тися випускнику до життя після закінчення інтернату. Соціальний педагог для рішення цих завдань використовує ділові ігри, вправи, тренінги, заохочення, покарання, бесіди та ін. [3].

Ще одне важливе завдання, яке виконує соціальний педагог у закладі інтернатного типу – представлення інтересів дитини у правозахисних та адміністративних закладах. Реалізуючи цю посередницьку функцію, соціальний педагог охороняє та захищає права вихованця, які є як у міжнародних актах, так і у вітчизняних законодавчих актах. Так, соціальний педагог займається житловими проблемами дитини, його працевлаштуванням та продовженням подальшої освіти.

У останні роки у організації життєдіяльності інтернатних закладів є визначені зміни. Сьогодні йде активна перебудова їх роботи, яка спрямована на вирішення задачі індивідуальної соціалізації кожної дитини.

Підхід до організації життя закладу повинен відповідати таким вимогам: по-перше, забезпечувати створення найбільш сприятливих умов для збереження здоров'я дитини, нормального фізичного та розумового (інтелектуального) розвитку; по-друге, створювати сприятливі передумови для ритмічного повного життя дитячого колективу.

У режимі життя інтернатного закладу можна визначити два рівня:

1) режим життєдіяльності закладу, який визначається концепцією та програмою розвитку всього закладу, його найближчими та подальшими перспективами, конкретизованими у змісті та функціях діяльності, у перспективному плані;

2) режим групи – це норми, правила, а також конкретні справи, прийняті дорослими та дітьми, які притаманні для окремої групи. Режим групи може мати деяку обґрунтовану різницю від режиму всього закладу.

Правила життя закладу відображаються у режимі дня, вимоги якого повинні бути обов'язковими для всіх.

Однією з складових особливостей вільного часу вихованців є забезпечення свободи вибору занять з урахуванням інтересів, індивідуальних схильностей дітей.

Формування інтересів на основі вільного вибору діяльності пов'язано з рішенням декількох проблем: наявність широкого вибору видів діяльності, досяжної для кожного вихованця, а не тільки для найбільш талановитих; вільне відвідування клубів, гуртків, секцій, творчих майстерень, для того, щоб дати можливість кожному вихованцю проявити себе у різноманітній діяльності, доки він не знайде свою справу, доки не проявиться стійкий інтерес до визначеного заняття; створення дітьми неформальних об'єднань на основі інтересу до однієї якоїсь справи (техніка, мистецтво та ін.). Структура вільного часу (об'єм, зміст, засоби організації) обумовлена режимом діяльності інтернатного закладу та віковими особливостями вихованців.

Звісно, що вірні міжособистісні взаємовідношення є залогом гармонійного розвитку особистості і ціннісного соціального досвіду спілкування, який потім переноситься у середовище дорослих. Особливо важливо формувати позитивні відношення у інтернаті, перш за все, із-за своєрідного положення дітей. Якщо маленькі діти не усвідомлюють всієї складності своєї долі, то підлітки розуміють і тяжко переживають свою неповноцінність, зраду батьків. Вони можуть бути дратованими, конфліктними. У результаті між дітьми складаються відношення недобррозичливості, неприязні, які переходять як у закриті так і у відкриті ворожнечу.

У групах, які складаються з різних або зведених братів та сестер, взаємовідношення складаються по-різному. Частіше діти піклуються друг про друга, намагаються підтримувати один одного, зберігати доброзичливі стосунки між собою. Однак, буває і так, що брати й сестри не спілкуються між собою, більш того, вони починають ворожнечо відноситися до друзів брата чи сестри з числа вихованців. Це може призвести до конфліктів у колективі інтернату.

Іноді підлітки, до моменту вступу в інтернат всі стояли на обліку в інспекції у справах неповнолітніх. Це відображається на їх відношеннях з вихованцями і часто дезадаптує систему взаємовідношень яка склалася в інтернаті.

В 12 – 13 років у підлітків з'являється почуття закоханості. Відсутність взаємності переживається ними дуже хворобливо, особливо дівчатами. Вони стають засмученими, роздратованими, замикаються у собі. Хлопці можуть з'ясовувати стосунки у бійках.

Дітей підліткового віку всиновлюють дуже рідко. Нечасто, але відновлюють у правах батьків, діти повертаються у сім'ю. Склад групи відновлюється, змінюються й міжособистісні стосунки, причому не у кращій бік [3].

Особливою проблемою соціального педагога є відношення новачка з «старими» членами групи. Позитивний вплив на взаємовідношення підлітків у групі та на взаємовідношення у інтернаті в цілому оказує шефство старших над молодшими – традиційна форма виховної роботи в інтернатному закладі.

Усі діти, які живуть у закладах інтернатного типу, у тому чи іншому віці, пережили сильний стрес – розрив зв'язків з родичами, який веде до порушення у особистому розвитку дитини. Неможливість жити у сім'ї призводить до потреби у таких умовах, які б забезпечували їх нормальний психічний розвиток.

Одна з головних проблем – довге перебування у закладі закритого типу з відсутністю індивідуального відношення до дитини, можливості хоч як-то впливати на події та явища особистого життя із-за жорсткої регламентації життєдіяльності закладу, постійного перебування у колективі.

У інтернаті дитина більшість часу проводить з іншими дітьми, вона позбавлена дуже важливої сфери спілкування: дитина – дорослий (мати, батько, інші родичі). Ця сфера спілкування визначає, в основному, розвиток особи у дитинстві. Відсутність прив'язаності до конкретного дорослого веде до нереалізованості цього важливого боку в житті дитини. У більшості таких дітей немає досвіду любові. Дитина не отримує необхідних відповідей, пояснень на свої запитання, не має можливості висловити свою думку, бути вислуханим. Вона не отримує інтелектуального та емоційного відгуку на події, які її хвилюють, тому що немає спілкування з дорослим «віч-на-віч», яке передбачає наявність інтимності та більш глибокого контакту, чим той, який є у дійсності. Існує лише нормативна, формальна взаємодія. Дитина не бачить всієї гами емоційних та поведінкових проявів, які притаманні дорослому у його повсякденному житті. Фактично у дитини відсутня модель «нормального» дорослого життя.

Дефіцит емоційної близькості з дорослим веде до відсутності у дітей однієї важливої з людської навичок – давати та отримувати найбільш значні у її житті речі. З цим пов'язаний, дуже частий серед дітей, прояв жадоби, потреба брати, добувати, який може перетворюватися у небезпечні для оточуючих та для неї самої форми. Звідси й велика увага до матеріальних речей, бажання визначитися із загальною маси. Діти «випрошують» у кожного дорослого, який відвідує інтернат, будь-який подарунок. Цінність його не має значення, бо інтерес до нього недовгий. Для дитини важливим є факт «матеріалізованої» уваги.

Знаходячись постійно у групі, діти взаємодіють за законами, котрі складаються стихійно. Правила, які надаються дорослими, частіше за все існують як неусвідомлені та неприйняті до кінця.

Закопи взаємодії у дитячій групі визначаються частіше суперництвом та заздрістю до іншої дитини. Для дітей є характерними: відсутність інтересу до іншого; бажання визначитися за будь-який спосіб; невміння домовлятися; високий рівень фізичної та вербальної агресії, яка не дає можливість розслабитися, постійні скарги друг на друга; знецінювання результатів діяльності іншого і його особи. Іде постійна боротьба за виживання. Дорослий (вихователь, вчитель) частіше засуджує взаємодію дітей, але не дає взірця поведінки. Дитина не почуває себе захищеною, у неї немає взірця «Я». Обставини життя задають «жорсткі» зовнішні межі існування, а внутрішні, при цьому, не формуються. Саме із-за цього дитина неспроможна дотримуватися правил та встановлювати стабільні відношення з людьми.

Соціальному педагогу треба цілеспрямовано керувати процесом оптимізації взаємовідношень між вихованцями інтернату. Можна визначити декілька етапів керування взаємовідношеннями [2].

I. Діагностика взаємовідношень у групі (спостереження, бесіди, соціометрія, референтометрія та інші методики).

II. Прогнозування взаємовідношень. Підбір для кожної дитини бажаного кола спілкування. У підлітків реальне та бажане коло спілкування можуть не співпадати. Самі підлітки не можуть налагодити відношення, їх зупиняє те, що над ними насміхаються, вони не бажать бути відчуженими. Тому соціальний педагог враховує бажані контакти для підлітка й організує їх.

III. Планування. Соціальний педагог та діти разом вибирають та планують ті справи, які вони вважають за необхідне, корисними, цікавими, хоча іноді підлітки швидко втрачають інтерес до організуємої справи, не вміють мобілізувати себе. Існують спеціальні засоби покращення положення підлітка у колективі та його відношення до діяльності: перемикання (підбір найбільш бажаної діяльності з людьми, яким він симпатизує, можливо дорослими); будівництво перед підлітком можливої системи перспективних ліній діяльності або поведінки; переконання, заохочення, привчання; надання чітких вимог до поведінки; прояв педагогічного такту, почуття міри у виховному впливі.

IV. Регулювання взаємовідношень (навчання дітей нормам і правилам спілкування, створення позитивного психологічного клімату).

V. Контроль. Контроль за взаємовідношеннями потребує великого такту, оскільки пов'язаний зі зломом стереотипів відношення до того чи іншого підлітка. Керування взаємовідносинами призводить до зміни статусу підлітка, він підвищує своє положення за підтримкою соціального педагога. Інші діти насторожено відносяться до цього. Уникнути виникнення конфліктів можна тільки дотриманням кожним норм та правил поведінки.

Сьогодні дуже важливо підготувати випускників інтернатного закладу до самостійного життя, не тільки підказати, а й допомогти у виборі професії, сформувати самостійність мислення, ініціативу та відповідальність, пошукову активність та заповзятливість, вміння творчо вирішувати проблеми які виникають.

Звісно, що не всі випускники інтернатних закладів можуть успішно адаптуватися до життя. Після виходу з інтернату вони не в змозі вирішити багато проблем, з якими стикаються кожен день без підтримки дорослих.

На виборі життєвого шляху випускників сирітських закладів сказується вірна профорієнтаційна робота. Недостатньо професійна підготовка в інтернатах не орієнтує вихованців на досягнення високих професійних перспектив.

Не дивлячись на сувору реальність сучасного життя, соціальним педагогом сирітських закладів слід орієнтувати своїх вихованців на широке коло обираємих професій шляхом розширення інформації про них (бесіди, екскурсії на підприємства, у ПТУ, технікуми, коледжі, вищі навчальні заклади). Причому слід залучати до цієї роботи випускників, які успішно адаптувалися до життя. Позитивний зразок останніх, традиційні вечори зустрічі випускників, позитивно впливають на підлітків. У більшості випускників, після того, як вони покинули сирітський заклад починаються такі

проблеми: ведуть утриманський спосіб життя (ніде не працюють та не вчаться); потерпають від алкогольної залежності; здійснюють правопорушення.

Це трапляється від того, що більшість їх недостатньо адаптовано до самостійного життя. Знаходячись на державному забезпеченні дитина отримує всі блага без зусиль, тому випускники інтернатних закладів мають великі труднощі при необхідності самостійно вирішувати питання, які до цього моменту не усвідомлювалися або здавалися неважливими.

Випускникам доводиться освоювати новий життєвий простір. Їхні трудові навички обмежуються набором елементарних вмінь, немає досвіду звертання з коштами. Життя за обставинами які надаються, стає нормою. У будь-якій ситуації (на роботі, з сусідами, у транспорті) вони здатні критично і різко казати все, що думають про людей, обставини, ситуації, даже невеликі непорозуміння намагаються вирішити за допомогою бійки та агресивних вихватків.

Рівень відповідальності випускників дуже низький – вони почувуються відповідальними тільки перед «своїми». У них немає близьких та подальших цілей. Таке спрощене сприйняття життя їм звично. Вони нав'язливі, довірливі та не спокливі у складностях взаємовідношень людей.

Для подолання цього треба осмислений системний підхід до виховання самостійності. Соціальному педагогу інтернатного закладу необхідно вміти мотивувати вихованців до розвитку соціальної компетенції, формувати в них навички, необхідні для незалежного проживання, розвивати здібності бачити життєву перспективу та вміти приймати відповідальні рішення. Необхідно навчити їх ставити цілі та відповідати за їх реалізацію, давати більш самостійності, націлювати на вміти долати будь-які труднощі.

Робота у закладах для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без батьківського піклування, повинна бути спрямована на формування: позитивного відношення до людей; потреби у праці як образу життя; здібності робити вибір, вміти приймати рішення та нести за них відповідальність (активна життєва позиція); здібності жити у соціальному просторі (орієнтація у законах, знати права та засоби їх реалізації, бути готовими до виконання своїх громадських обов'язків).

Випускнику, який опинився на порозі самостійного життя, необхідна допомога та підтримка того оточення у якому він знаходиться в період адаптації до самостійного життя. Важливу роль в цьому грає соціальний педагог. Професійно спрямоване спілкування та робота з випускником можуть стати основою його успішної адаптації. Для будівництва ефективної роботи соціального педагога треба розуміти характерологічні та особисті особливості випускників сирітських закладів, які мають великі труднощі при формуванні життєвих планів, від наочності якого залежить успішність соціальної адаптації та життєвого улаштування. Це пов'язано з тим, що у дітей-сиріт не формується цілісний образ минулого: у пам'яті залишається деякі спогади про минуле.

Це можна віднести до «феномену усвідомлення», що спостерігається у дітей, які виховуються поза сім'єю, – феномен «відчуження свого досвіду», коли окремі епізоди не стають подіями їх життя, не засвоюються та не входять у їхній психологічний досвід. Якщо вони і зостаються у пам'яті дитини, то лише як формальні знання про те, що і як треба робити, але не як подія його особистісного життя, в якому концентруються його переживання.

Все це пов'язано з умовами життя дітей у дитячому будинку або інтернаті та закладаються у тих відношеннях дитини з дорослою людиною, які притаманні для цих закладів. По-перше, це дуже часта зміна дорослих у інтернатах та дитячих будинках, яка розриває безперервність відношень і досвіду дитини, роздвінює її життя на шматочки. По-друге, це педагогічна позиція дорослого, при якій дитина є об'єктом догляду, виховання, навчання, на відміну від «подійної» позиції дорослого у сім'ї. По-третє, це груповий підхід до дітей та відсутність індивідуальних контактів з дорослим, який спричиняє невизначеність свого «Я» та його неусвідомленість. У-четвертих, ця жорстока регламентація всіх дій дитини, яка не дає можливості вибору та мінімальної персональної відповідальності за свої дії.

В умовах інтернату даже найкращі вихователі зостаються лише носіями знань, взірців поведінки, заохочування та покарання, але не стають джерелом життєвого сенсу самої дитини, не породжують його особистісних прагнень та усвідомлених переживань. Надані вихованцям знання та взірці поведінки є формальними, відчуженими та не викликають емоційного, суб'єктивного відношення. В результаті усвідомлення особистісного досвіду стає порушеним, а окремі епізоди не стають подіями.

Таким чином, коли випускники сирітського закладу вступають у самостійне життя їх досвід є розрізненим та складним за змістом. Недостатній досвід призводить до складностей у будівництві особистого життя, до відсутності планів на майбутнє. Також у випускників цих закладів низька пізнавальна активність, відсутня ініціатива, для них характерна ситуативність у поведінці та вибірковість у прив'язаності до людей, яка є не стійкою. Випускники, які не знають позитивного досвіду сімейного життя, мають дуже приблизні уявлення про взаємовідношення у сім'ї, важко налагоджують сімейне життя. У них немає стійкого уявлення про те, що таке сім'я, а тому немає реалістичного моделювання майбутньої сім'ї. Їх відношення до сім'ї ситуативно, воно обумовлено станом «тут» і «зараз». Уявлення про соціальні ролі дружини або чоловіка мають зверхній характер, не відрізняються глибоким розумінням прав та обов'язків подружжя, батьків, взаємовідповідальності перед членами сім'ї та суспільством. З одного боку, дівчата-сироти об'являються самостійністю, але з іншого боку, наявність поряд людини не рятує від цього почуття і не вирішує проблему недовіри до оточуючих людей. У багатьох таких дівчат є утриманська позиція по відношенню до майбутнього чоловіка, вони хоча й говорять про підтримку, розуміння, кохання, але не можуть пояснити, що це значить. В уявленнях про взаємовідношення у майбутньому сімейному житті відсутня емоційна складова.

Для випускників дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків є характерним: бідна гама емоцій, емоційна зверхність, стереотипність емоційних проявів, швидка зміна настрою, підвищене занепокоєння.

Такі діти мають визначені особливості спілкування. Дитина, яка виховується у закладах інтернатного типу не набуває навичок продуктивного спілкування, яке не розвинуто, контакти зверхні, нервові. Діти одночасно потребують уваги та відторгають її, переходячи на агресію або пасивну відторженість. Потребуючи любові та уваги, вони не вміють вести себе таким чином, щоб з ними спілкувалися у співвідношенні з цією потребою. Невірний досвід спілкування веде до того, що дитина дуже рано починає займати негативну позицію по відношенню до інших. У сім'ї завжди є «Ми – почуття», яке формує належність до своєї сім'ї. Це дає відчуття захищеності.

У інтернатному закладі у дітей виникає своєрідна ідентифікація одного з іншим, стихійно складається «Ми» закритого закладу, це особливе психічне створення. Діти без батьків поділяють світ та «Своїх» та «Чужаків», від котрих намагаються отримати свою користь. У них особлива нормативність по відношенню до всіх «Чужаків» та «Своїх». У своїй групі діти, які проживають в інтернаті, можуть бути жорстокими, ця позиція формується з причин нереалізованої потреби в любові та визнанні, емоційно нестабільного положення. Діти інтернатного закладу психологічно відчужені від людей та мають багато проблем, які дитина із звичайної сім'ї не знає.

Таким чином, соціальному педагогу, будуючи спілкування з випускниками інтернатного закладу слід враховувати, що при взаємодії з дорослими вони можуть займати підкоренно-відчужену позицію, а у відношеннях з однолітками характерно формування складних конкурентних негативних відношень.

У індивідуальній роботі соціальному педагогу необхідно знати: випускники часто мають недовіру до людей і їм важко будувати відношення з незнайомими людьми; довго налагоджуються дружні стосунки; вони мають потребу у піклуванні, однак збудував позитивні відношення з дорослими, які їм допомагають, не усвідомлено намагаються маніпулювати ними.

Нерозвинутий соціальний інтелект також є великою проблемою. Діти часто не знають елементарних речей: як вірно подзвонити по телефону; як спланувати особистий бюджет; як отримати

ту або іншу довідку, написати заяву; як будувати відношення з колегами. Не маючи необхідних соціальних навичок, вони не можуть самі влаштуватися на роботу, отримати необхідні документи для навчання, роботи. Влаштувавшись на роботу, але не

налагодивши взаємовідношення у колективі, часто кидають її. Всі ці проблеми випускників дітей інтернатного закладу є піклуванням соціального педагога.

Література

1. Владимірова Н.В., Шаг за шагом: индивидуальное консультирование выпускников детских домов и школ-интернатов / Н.В.Владимірова, Х.Спаньярд. – М.: Генезис, 2007. – 176 с.
2. Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения / Под ред. М. Н. Лазутовой. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 186 с.
3. Психолог в учреждении сиротского типа: опыт практической работы. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 218 с.
4. Смирнова Е. Р. Философия и методология социальной работы: Учебное пособие / Елена Ростиславовна Смирнова. – М.: Академия, 1997. – 116 с.
5. Технології соціально-педагогічної роботи: Навчальний посібник / За заг. ред. проф. А. Й. Капської. – К.: Логос, 2000. – 372 с.
6. Соціально-педагогічні технології: Навч.-метод. посіб. для студ. ун-ту / С.Я.Харченко, Н.П.Краснова, Л.П.Харченко – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 447 с.
7. Ярская-Смирнова Е.Р. Социокультурный анализ нетипичности / Елена Ростиславовна Ярская-Смирнова. – М.: Академия, 1997. – 219 с.

В статье определяются проблемы различных возрастных категорий детей, проживающих в интернатном учебно-воспитательном учреждении в процессе их социализации; раскрыты некоторые аспекты социально-педагогической деятельности в сиротском учреждении по подготовки детей к самостоятельной жизни.

Ключевые слова: социальные сироты, субъекты социально-педагогической работы в учреждениях интернатного типа, направления социально-педагогической работы в сиротских учреждениях.

The author of the article has defined the problems of different age groups of children living in a residential educational institution in the process of socialization; has disclosed some aspects of social and educational activities in the orphanages to prepare children for independent living.

Keywords: social orphans, the subjects of social and educational work in boarding schools, areas of social and educational work in orphanages.

УДК 37.016:796.5

ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ

Кухта Іванна Василівна
м.Ужгород

У статті поданий теоретичний аналіз іншомовної комунікативної культури як важливої складової професійної підготовки майбутніх фахівців туристичної сфери.

Ключові слова: іншомовна комунікативна культура, модель професійної підготовки, педагогіка туризму, туристична освіта, комунікація культури.

Вітчизняні й зарубіжні дослідники проблем комунікації вказують на те, що підвищення іншомовного потенціалу сучасних студентів як майбутніх фахівців – це потужний резерв прискорення соціально-економічного, науково-технічного і культурного прогресу суспільства. З огляду на це завдання оволодіння іноземними мовами на рівні читання та перекладу зі словником є недостатнім. В інформаційному суспільстві актуалізується завдання іншого порядку – оволодіння іноземною мовою як цілком доступним засобом комунікації: «На сучасному етапі розвитку людської спільноти виникає необхідність навчання іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування у різних сферах людської діяльності, засобу взаєморозуміння народів, країн, соціальних систем і узагальнення досягнень національних культур у розвитку загальнолюдської культури, збагачення духовними цінностями, створеними різними народами і людством у цілому, як засобу міжкультурної взаємодії» [6, с.20].

Реалізація цього завдання можлива за умови синхронного вивчення іноземної мови і культури народу, мова якого вивчається, що й зумовило виокремлення в професійній педагогіці проблеми формування ІКК, яка потребує подальшої розробки.

Мета нашої публікації полягає в теоретичному аналізі іншомовної комунікативної культури як важливої складової професійної підготовки майбутніх фахівців туристичної сфери.

Аналіз наукових джерел засвідчує постійну увагу сучасних дослідників до питання ролі іншомовної комунікації в забезпеченні успішної професійної діяльності в різних сферах. Адже нині, вважає В.Куриляк, на вітчизняному ринку праці та послуг потрібні міжкультурно компетентні фахівці. Їх нестача призводить до втрат і пов'язана зі зниженням конкурентоспроможності вітчизняних фахівців на міжнародному рівні [1]. Такі погляди змінюють статус іноземної мови як навчальної дисципліни, яка стає реальною необхідною в усіх сферах життя, оскільки без досконалого володіння іноземними мовами долучитися до міжнародного співтовариства буде неможливо.

Наведені міркування мають безпосереднє відношення до майбутньої професійної діяльності студентів спеціальності «туризм», тому що в сучасному вітчизняному і зарубіжному туризмі виокремлюються два найпоширеніших види туризму: національний і міжнародний. І перший, і другий передбачають готовність фахівців туристичної сфери до міжкультурних контактів, а розвиток особистості і досягнення поставлених життєвих цілей неможливі без набуття знань у сфері культури.

З огляду на сказане в сучасній освітній моделі професійної підготовки студентів актуалізуються дидактичні принципи культуровідповідності та полікультурності, які вимагають інкультураційного спрямування навчання та виховання. Прикінцевий результат інкультураційного процесу полягає в готовності випускника вищого закладу освіти до іншомовного спілкування та інтеграції в іншопольський соціум. Це означає, що навчальний матеріал слід адаптувати до місця і часу, у яких молодій людині доведеться жити, адже призначення освіти для індивіда не означає лише «введення його в культурне життя людства у вигляді формального розвитку здібностей» [4, с.93], але й формування у молодих

людей компетентностей, які стосуються життя в багатокультурному суспільстві, у якому відсутність навичок спілкування з представниками інших культур, мов, релігій загрожує людині в майбутньому опинитися в ізоляції, збоку від досягнень людства [8].

Актуальність наведених міркувань підтверджують також документи міжнародних конвенцій і хартії, зміст яких зацентований на збереженні і захисті культурних особливостей народів та націй як невід'ємній умові прогресу і розвитку всього людства, але з урахуванням того, що інтеграційні процеси континентального і світового обсягу неможливо здійснити засобами тільки однієї мови й культури.

У зазначеному контексті постала нагальна необхідність оновлення методологічних підходів до мовної освіти в Україні, в тому числі й іншомовної. Саме тому вчені заговорили про здійснення своєрідного «мовного прориву», що означає: всі громадяни мають опанувати державну мову як потужний національний об'єднувальний чинник, а кожен випускник навчального закладу повинен вільно володіти хоча б однією, а краще кількома іноземними мовами. Розв'язання завдань «мовного прориву» стосовно вивчення іноземних мов у процесі професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів спрямоване на досягнення прагматичного результату – забезпечення компетентних спеціалістів, які зможуть конкурувати на міжнародному ринку праці. Найбільш прийнятною для цих цілей, на думку дослідників, визнається комунікативна модель іншомовної підготовки, у якій основний акцент ставиться на практичній меті вивчення іноземної мови, яка полягає у розвитку здатності до міжкультурної комунікації.

У визначенні суті іншомовної комунікативної культури в процесі підготовки фахівців туристичної сфери неможливо оминути увагою питання, що стосуються завдань і критеріїв якості професійної освіти, вітчизняного та зарубіжного досвіду підготовки спеціалістів для відповідної галузі, пошуку оптимальної моделі спеціаліста, специфіки туристичної професійної діяльності тощо. Ці та інші проблеми стали об'єктом наукових розвідок І.Зязюна, В.Квартальнова, Л.Лук'янової, М.Мальської, Н.Ничкало, С.Оршко, О.Рідина, Л.Сакун, О.Ставровського, В.Федорченка, основна думка яких – необхідність переосмислення системи вищої туристичної освіти та визначення завдань формування нової генерації фахівців.

У дослідженнях українських вчених підкреслюється, що оволодіння фахівцями туристичної сфери іноземною мовою і зарубіжною культурою є адекватним рівню професійності в сфері туризму, а професійно орієнтована мовна підготовка повинна спрямовуватися на формування не тільки комунікативних умінь і навичок студентів, а й на розвиток комунікативно компетентних особистостей, які володіють цілісною системою уявлень про культуру країн, мову якої вони вивчають [7]. Такі погляди зумовили появу прикладних педагогічних галузей, розвиток яких спрямований на пошук ефективних підходів і технологій професійної туристичної освіти: педагогіка туризму, педагогіка міжнародного туризму, педагогіка туристичної діяльності, педагогіка особистості туриста, педагогіка комунікації (або діалогу культур), педагогіка туристичної комунікації, порівняльна професійна педагогіка туризму.

Зупинимось на аналізі тих галузей, об'єкт і предмет дослідження яких охоплюють окремі аспекти проблеми формування ІКК майбутніх фахівців туристичної сфери.

Педагогіка туризму – один з найновіших напрямів прикладних галузей педагогіки, предметом вивчення якого є процес формування особистості компетентного спеціаліста туристичної галузі. Представники цього напрямку досліджують вплив різних політичних, соціальних та економічних чинників на навчання, виховання та освіту фахівців сфери туризму. Автори посібника «Педагогіка туризму» [7] розглядають однойменну прикладну галузь як майстерність творення нової моделі спеціаліста, здатного витримати значну конкуренцію на ринку праці на сучасному етапі розвитку людства. Важливе місце в такій моделі, як уже було сказано вище, відводиться формуванню ІКК.

Розгляд туризму в аспекті комунікації культур потребує тлумачення багатьох складних питань, які стосуються перспектив розвитку людської культури і людства в цілому, адже основна

функція туристичної діяльності – розширення і закріплення каналів комунікації між різними соціумами в умовах сучасного відкритого інформаційного простору та полікультурного середовища життя. Ці проблеми намагається розв'язати педагогіка міжнародного туризму, мета якої – вивчення загальних закономірностей і локальних особливостей туристичної діяльності в різних країнах світу. В коло проблем зазначеної галузі входять питання міжкультурної комунікації, налагодження міжкультурних контактів народів і етносів, що різняться не тільки мовою, але й ментальними особливостями, етнічними й соціальними стереотипами світобачення. На думку вчених, розвиток педагогіки міжнародного туризму надзвичайно актуальний у наш час, оскільки питанню ролі міжнародного туризму у взаємодії і взаємозбагаченні культур, на жаль, у наукових дослідженнях приділяється поки що замало уваги [5].

З темою нашого дослідження тісно пов'язана педагогіка туристичної комунікації, яка досліджує проблеми спілкування в процесі здійснення туристичної діяльності і вплив спілкування на виховання та освіту особистості фахівця. В педагогіці туристичної комунікації висвітлюються такі компоненти ІКК, як етика комунікації в туризмі, культура міжособистісної взаємодії, культура ділового іншомовного спілкування.

Близьким до попереднього за об'єктом дослідження є ще один напрям – педагогіка діалогу культур, що вивчає взаємодію різних культур, визначає їх загальні закономірності розвитку, специфіку кожної з культур та їх вплив на формування людини нової генерації у контексті її здібностей, особливостей розвитку і особистісного становлення.

Усі проаналізовані галузі порушують важливу для туристичної професійної діяльності проблему готовності фахівця-туриста до комунікації на високому культурному рівні, тому що неефективне спілкування вважається основною перешкодою на шляху досягнення позитивного результату в професійній діяльності, а іноді стає причиною виникнення проблем у професійній сфері.

Неабияка увага до туристичної сфери сьогодні пояснюється тим, що туризм впливає не тільки на економіку, але й на соціальні структури та культуру всіх країн світу. В Україні, як уже було сказано у вступі, туризм стимулює й активізує процеси модернізації та «європеїзації». Про це, зокрема, йдеться у звіті міжнародних експертів з питань культурної політики України, де підкреслюється, що ці процеси для українського суспільства не є неприродними і чужими з огляду на певні історичні та народні традиції й орієнтації. Увагу державної політики щодо розвитку туризму в нашій країні засвідчують закон України «Про туризм» (від 18 листопада 2003 р.), «Державна програма розвитку туризму на 2002 – 2010 роки» (від 29 квітня 2002 р.), а також «Стратегія розвитку туристичної галузі в контексті підготовки та проведення заходів «ЄВРО-2012».

Окрім того, в останньому документі підкреслюються два актуальних аспекти, що потребують нагального розв'язання:

- неналежний рівень підготовки кадрів для туристичної галузі;
- недостатність професійних кадрів зі знанням іноземної мови.

Очевидним є те, що обидва вказані аспекти стосуються як загалом проблеми професійної підготовки фахівців туристичної сфери, так і якості іншомовної освіти та, зокрема, рівня ІКК студентів вищих навчальних закладів напряму підготовки «туризм».

Характеристики професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» за напрямом підготовки 0504 і фаховим спрямуванням 6.050400 «туризм» дозволили виокремити виробничі функції майбутніх фахівців туристичної сфери, реалізація яких неможлива без знання іноземної мови:

- вести ділові переговори із зарубіжними партнерами, підтримувати ділові контакти, використовуючи технічні засоби та інформаційні технології;
- укладати угоди із зарубіжними партнерами та забезпечувати їх реалізацію відповідно до чинних вимог сучасного діловодства та вимог договірної права;
- налагоджувати роботу з постачальниками та потенційними партнерами – суб'єктами туристичної діяльності, підприємствами транспорту, екскурсійними бюро, музеями, спортивними уста-

новами, іншими закладами санаторно-курортної сфери, сфери культури тощо;

- формувати ділові зв'язки з корпоративними партнерами, громадськістю, засобами масової інформації на основі досліджень іміджу підприємства індустрії гостинності в регіоні, країні, за кордоном [3].

Отож структурні зміни, які відбулися в туризмі як галузі життєдіяльності сучасної людини за останніх два десятиліття, закономірно впливають на визначення нової стратегії туристичної освіти. Л.Лук'янова з цього приводу наголошує: «Входження в інформаційну епоху потребує формування теорії туризму і підготовки спеціалістів нової формації, покликаних яких – пізнати туризм як сферу майбутньої діяльності і полюбити туристичну діяльність» [2, с.17].

Аналіз державних документів, що стосуються проблеми дослідження, та наукових джерел дозволив виокремити одне з найвагоміших завдань сучасної туристичної освіти – реалізація в багатомовному й полікультурному комунікативному просторі її культурної та етичної місії. У згаданому контексті важлива роль відводиться навчальній дисципліні «Іноземна мова» і, зокрема, тим дидактичним, розвивальним і виховним можливостям, які вона надає у формуванні ІКК студентів. З цього приводу вченими визначені функції туризму щодо культури, які покликані:

- зберігати й зміцнювати культурну самобутність;
- сприяти поширенню і створенню культурних цінностей;
- зберігати розмаїтість культур і сприяти їх розквіту;
- активно допомагати поглибленню порозуміння, взаємозбагаченню і гармонізації між культурами;
- сприяти розповсюдженню тих культурних цінностей, які мають етичне значення [5, с.15].

Туристична галузь на сьогоднішній день найтісніше пов'язана з виходом на міжнародний ринок праці, і її фахівці повинні відпо-

відати світовим стандартам професійної підготовки. Окрім того, враховуючи той факт, що в період глобалізації внаслідок мобільності трудових ресурсів ринок праці стає все більш загальним, основним критерієм якості сучасної вищої туристичної освіти виступає її конкурентоздатність на світовому ринку праці [5].

Наведені міркування вчених про конкурентоздатність і якість професійної туристичної освіти небезпідставні. Адже на міжнародному рівні кілька років поспіль діє система сертифікації TedQual, яку проходять провідні навчальні заклади світу, що готують фахівців сфери туризму. Система передбачає визначення рівня якості туристичної освіти на основі цілої низки компетентностей. Згадана система відома в Україні і сприяє удосконаленню змісту програм підготовки фахівців туризму в нашій державі та підвищенню рівня викладання, в тому числі й іноземних мов.

Таким чином, іншомовна комунікативна культура як важлива складова професійної підготовки в сучасних умовах життя набуває значущості не тільки для майбутньої професійної діяльності студентів, але й для їх участі в громадській, науковій, політичній та інших сферах. Вона включає також важливий виховний аспект, тому що не обмежує особистість володінням тільки мовними засобами іноземної мови, але одночасно забезпечує засвоєння культурних надбань інших народів, їх ментальних особливостей, культури вербального і невербального спілкування і шанобливе до них ставлення, формування навичок спілкування у різних життєвих ситуаціях, розвиток мотивації до подальшого оволодіння мовою тощо.

Отже, рівень професійності майбутнього фахівця туристичної сфери визначається не лише ґрунтовними теоретичними знаннями зі сфери туризму і відповідними практичними навичками, а в значній мірі – комунікативною культурою у взаєминах з діловими партнерами.

Література

1. Куриляк В.Є. Міжнародний менеджмент / Віталіна Євгенівна Куриляк. – Тернопіль: Карт-бланш, 2004. – 268 с.
2. Лук'янова Л.Г. Освіта в туризмі / Людмила Григорівна Лук'янова. – К.: Вища школа, 2008. – 790 с.
3. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за напрямом 0504 «туризм», фаховим спрямуванням 6.050400 «туризм». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://tourlib.net/metodtourism/qs.html>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.). – Тернопіль, 2004. – 213 с.
5. Сакун Л.В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира: Монография / Людмила Владимировна Сакун. – К.: МАУП, 2004. – 399 с.
6. Сафонова В.В. Культуроведение и социология в языковой подготовке / Виктория Викторовна Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1992. – 92 с.
7. Федорченко В.К. Педагогіка туризму / [В.К.Федорченко, Н.А.Фоменко, М.І.Скрипник, Г.С.Цехмістрова]. – К.: Видавничий дім «Слово», 2004. – 296 с.
8. Школи нового типу в Україні: Метод. посібник / В.Ф.Паламарчук, І.Г.Єрмаков та ін. – К.: Плеяда, 1995. – 154 с.

В статье сделан теоретический анализ иноязычной коммуникативной культуры как важной составляющей профессиональной подготовки будущих специалистов туристической отрасли.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная культура, модель профессиональной подготовки, педагогика туризма, туристическое образование, коммуникация культур.

In the article theoretical analysis of foreign communicative culture as an important component of future specialists in tourist area professional preparation has been conducted.

Key words: foreign communicative culture, model of professional preparation, pedagogy of tourism, tourist education, cultural communication.

УДК 371.(477.87) "1919/1929"

РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ СПРАВИ НА ПІДКАРПАТСЬКІЙ РУСІ В 1919-1929 РОКАХ

Легеза Іветта Аттілівна
м.Ужгород

У статті розкриті особливості розвитку шкільної справи на Підкарпатській Русі в 1919-1929 роках, особливості організації навчально-пізнавальної діяльності учнів та шляхи удосконалення умов навчання та виховання підрастаючого покоління початку ХХ століття.

Внутрішній та зовнішній розвиток шкільної справи визначався впливом пануючих на українських землях держав, що, в свою чергу, зумовило переважно незадовільну кількість шкіл, їх недостатнє забезпечення відповідним обладнанням, підручниками, посібниками та кваліфікованими кадрами.

Першим референтом новоствореного уряду було здійснено ряд реформ стосовно покращення умов навчання учнів. Організаційна робота на ниві народного просвітлення направлялась в першу чергу на внутрішнє усунення недоліків і перегород: шкільні приміщення шкіл були відремонтовані. Були організовані шкільні інспекторати.

Ключові слова: Підкарпатська Русь, Чехословаччина, «Мадярщина», «руська мова», русини, карпаторуське населення, полікультурне середовище.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства, розбудови системи освіти України, організація процесу навчання потребує якісно нового рівня. У нинішніх умовах невід'ємною складовою розвитку змісту сучасної освіти посідають знання історії розвитку шкільної справи початку ХХ століття, особливості організації навчально-пізнавальної діяльності учнів та умов навчання і виховання тогочасного підрастаючого покоління.

Вагомий внесок у дослідження розвитку освіти Закарпаття ХХ століття зробили: Л.Д.Березівська, В.В.Гомонай, В.В.Росул, І.І.Небесник та інші. Частково питання розвитку змісту освіти на Закарпатті охоплено дослідником сучасності Г.М.Розлуцькою.

Формування загальнолюдських цінностей через реалізацію змісту освіти розкриває Г.Фрейман. У контексті нашого дослідження вагомими є праці П.Магочія, М.Вегеша, П.Ходанича. Соціально-педагогічні особливості екологічної освіти в школах Закарпаття розкриті в працях О.В.Химинець. Розвитком художньої освіти у Закарпатті у ХХ столітті цікавився І.І.Небесник. Питанням розвитку шкільної природничої освіти ХХ століття цікавилися такі дослідники сучасності як: Мартін Аліна Миколаївна, Собченко Тетяна Миколаївна.

Дослідження становлення та розвитку релігійної освіти на Волині ХІХ – початку ХХ століття лягли в основу праці О. Ю. Костюк. Становлення та розвиток шкільної географічної освіти в Україні ХІХ-ХХ століття розглядала дослідниця І.М.Шоробура. Розвитком художньої освіти в Галичині в другій половині ХІХ – початку ХХ століття цікавилася О.С.Волинська.

Питання розвитку змісту шкільної гуманітарної освіти Закар-

паття початку ХХ століття не було охоплено окремим дослідженням. Тому дана проблема потребує більш ґрунтовного вивчення й на сучасному етапі розвитку освіти краю.

Метою даної статті є розкриття особливостей розвитку шкільної справи на Підкарпатській Русі в 1919-1929 роках та шляхів покращення умов навчання і виховання у школах на початку ХХ століття.

З початку 1919 року в загальному положенні шкільної справи на Підкарпатській Русі, був зроблений великий прогрес. Звичайно, були і численні недоліки, як наприклад нестача вчителів, у багатьох селах ще не були побудовані школи. Однак цей недолік, який отримала молода республіка у спадок, з однієї сторони від старого угорського режиму, а з другої сторони – від війни, не зміг бути виправленим у короткий проміжок часу. І те, що було зроблено в шкільній справі, – заслуговує на особливу увагу і повагу. Втім, на Підкарпатській Русі все ж не було вирішене мовне питання.

Про школи потрібно було потурбуватись відразу ж, як тільки чехословацькі війська зайняли територію Підкарпатської Русі. В якому становищі знаходились тоді школи, можна судити по тому, що замість 674 вчителів народних шкіл, присягу вірності склали всього 379, а інші взагалі виїхали до тогочасної «Мадярщини». Характерно, що вчителі церковних шкіл залишились на своїх місцях і з настанням нового навчального року, розпочали викладання.

Багато вчителів було звільнено. Так, наприклад, у Мукачеві було звільнено 36 учителів, у Берегові – 24, у Сваляві – 13, у В.Березному – 7. В загальному на Підкарпатській Русі було звільнено 43, 76 % учителів [4, с.42].

Шкільні приміщення під час війни були заняті військами, деякі постраждали від війни так, що без ремонту не можна було там навчатись. В школах не було навчальних посібників, не було книг, ні учнів, ні керівництва для вчителів... Про це все потрібно було подбати. Ця робота випала на долю першого начальника Шкільного Відділу, Йосифа Пешака. Зайнявши своє місце, він відразу почав реорганізацію Шкільного Відділу на Підкарпатській Русі. Та в деяких випадках потрібно було починати все спочатку. Результати посиленої праці позначились уже в кінці першого навчального року. Так, наприклад число учителів збільшилось до 1919-1920 року з 379 до 457.

Деяка частина Підкарпатської Русі була окупована румунами, що «допомогло» закінчити справу із розрушенням шкіл і шкільного інвентару. З очищенням румунами всієї Підкарпатської Русі, число вільних і придатних для навчання шкіл збільшилась у два рази, а число вчителів, разом з угорськими, досягло 867.

Становище шкільної справи залежало і від підготовки вчителів, їх навчання. Після приєднання Підкарпатської Русі до Чехословаччини, тут було три гімназії: в Ужгороді, Мукачеві та Берегові.

Таблиця 1

Відвідуваність середніх шкіл в цифрах

Гімназії	Кількість учнів								
	19/20	20/21	21/22	22/23	23/24	24/25	25/26	26/27	27/28
Мукачево	158	227	261	346	486	588	629	629	540
Ужгород	225	349	398	441	538	540	543	548	455
Берегово	74	120	148	196	203	220	235	234	190
Хуст	-	-	69	108	165	200	194	205	189
Мукачево, євр.	-	-	-	-	-	-	90	97	129
Мукачево, чеськ.	-	-	-	-	-	-	30	50	74
Ужгород, чеськ.	-	-	-	30	115	163	226	291	251

Всі три – реальні. Крім цього були три вчительські семінарії: державна в Мукачеві, греко-католицька чоловіча і жіноча в Ужгороді, і духовна семінарія в Ужгороді. До 1919 року у всіх цих школах навчальною мовою була угорська. А на початку 30-х років стала «руська» мова.

На перших порах, щоб дати змогу закінчити навчання і угор-

ським учням, або тим, які не знали по-руськи, при гімназіях були організовані угорські паралельні класи або в старших класах навчали по-угорськи. Окрім того в Ужгороді з 1922 року, в Мукачеві з 1925, а в Хусті з 1929 року відкрили чеські паралельні класи для дітей чеських чиновників, торговців.

В Хусті відкрито тільки у 1929 році угорський відділ

Продовження табл. 1

	19/20	20/21	21/22	22/23	23/24	24/25	25/26	26/27	27/28
Мукачево			44	17	19	21			
Ужгород	42	335	279	221	171	132	84	47	
Берегово	207	364	437	438	393	421	419	417	457
Всього	706	1395	1636	1797	2090	2285	2455	2519	2285

Стосовно вчителів, то при угорському режимі в гімназіях на території Підкарпатської Русі нараховувалось: в Ужгороді – 25, в Мукачеві – 22, в Берегові – 19, всього – 66. У 30-х роках 20 століття в Ужгороді нараховувалось 36 вчителів, у Мукачеві – 32, в Берегові 34, в Хусті – 18, в Мукачеві єврейських учителів було 17, всього – 121 [4, с.43].

На одного вчителя середньої школи при угорському режимі припадало у середньому 30 учнів, а в 1930-і роки – 22 учні.

Значні зміни відбулись і в розвитку народних шкіл на Підкарпатській Русі. Перше десятиліття стало особливо важливим. Головне, що школи стали російськомовними, де не тільки можна було, але і потрібно було розмовляти «по-руськи». Десять років у житті школи встигли зробити свого роду революцію в кращу сторону. Правда, карпаторуські школи поки не могли бути поставлені на один рівень, наприклад із школами на заході, але в ці перші десять років були зроблені кроки у напрямку наближення до західних шкіл. Найважливіше те, що «руській» школі була відкрита широка дорога, по якій вона могла наздогнати шкільну справу в більш розвинених країнах і зрівнятися із ними.

Якщо порівняти 47 церковних руських шкіл на всій колишній території Угорщини, або з 34 школами 1914 року в Підкарпатській Русі, із школами 1929 року, то побачимо, що прогрес першого десятиліття величезний. В часи війни, руські школи взагалі були закриті. При перевороті руської школи не було взагалі. З цього впливає, що національна руська школа тільки починала своє

життя і будувала для себе фундамент із самого коріння. Із «нічого» важко було зробити «щось», і все-таки це «щось» на початку 20 століття представляло собою величезну роботу. Не дивлячись на мовний хаос, школою були здійснені найбільші досягнення, які взагалі були досягнуті на Підкарпатській Русі.

На тогочасній території Підкарпатської Русі нараховувалось 938 народних шкіл, які поділялись по «жупах» наступним чином:

Ужгородська: 241,

Марамороська: 319,

Бережська: 279,

Угочанська: 99, всього 938.

В цю статистику увійшли всі типи шкіл нижчого і вищого розрядів, які належали державі, церкві, приватним особам.

В 1927 році на Підкарпатській Русі нараховувалося 737 народних шкіл. При угорському режимі в 1913-1929 роках всього тільки 634. Однак остання цифра всіх угорських шкіл дорівнювала 938. Таке протиріччя спричинене тим, що більша частина всіх шкіл Марамороської жупи відійшли до Румунії, а багато російських шкіл Ужгородської жупи відійшло до Східної Словачії. Таким чином диференціація зменшується до 201 школи. Далі це зменшення пояснюється ще й тим, що багато церковних шкіл, де раніше були і церковні і державні школи, ліквідувались, приєднавши до місцевих шкіл в одну.

Прогресивна динаміка змін числа вчителів за період між 1919-1928 роками проілюстровано у таблиці 2:

Таблиця 2

Динаміка змін числа вчителів за період між 1919-1928 роками

№	Рік	Число учителів (к-ість)	Число учителів (%)	№	Рік	Число учителів (к-ість)	Число учителів (%)
1	1919	379		6	1924	1015	69,69
2	1920	867	61,36	7	1925	1018	70,03
3	1921	971	63,12	8	1926	1013	71,37
4	1922	979	68,26	9	1927	1022	73,34
5	1923	1027	68,64	10	1928	1174	74,90

Отже, як видно із таблиці, відсоток російського вчителства щорічно зростав. Незначне зменшення загального числа учителів спостерігалось у 1924, 1925 і 1926 роках в порівнянні з 1923 роком.

Таблиця 3

Кількість учнів, що припадала на одного вчителя в 1918-1927 роках

	1918	1919	1920	1921	1922	1923	1924	1925	1926	1927
Чехословацьких	57,5	56,8	54,7	53,3	51,2	48,6	44,9	41,6	40,1	40,3
Польських	63,3	60,4	59,3	57,2	51,2	44,1	43,2	40,2	39,7	38,0
Руських	--	104,9	80,1	80,0	88,4	86,0	83,4	78,2	80,9	78,4
Німецьких	56,6	48,6	46,5	46,3	44,5	42,2	38,4	35,8	36,9	37,3
Угорських	40,0	47,6	47,2	79,5	77,8	75,5	71,5	64,9	62,9	62,9
Єврейських (румунських)	--	--	48,8	45,5	60,0	56,4	57,0	57,6	55,0	55,0

Загальний розвиток шкільної справи особливо бачимо із відвідування школи учнями. Як покращилось відвідування учнями школи за перше десятиліття видно із наступних фактів. Так, в 1920 році школозобов'язаних нараховувалось 87000, а насправді школу відвідувало лише біля 57000.

В 1927 році школозобов'язаних нараховувалось 83149, тоді

як школу не відвідувало всього 18000 осіб, а в 1928 році число тих, які не відвідували школу зменшилось до 13000 осіб. В 1929 році це число зменшилось до 9-10000 осіб [4, с.44].

Крім того був помітний прогрес у розв'язанні проблеми покарання батьків за не відвідування дітьми школи. Землевласники за 10 років усвідомили необхідність відвідування школи.

На Підкарпатській Русі внутрішній розвиток шкільної справи в першому десятилітті Чехословацької Республіки посідав не менше значення, ніж зовнішній.

Для об'єктивного аналізу результатів виховання і навчання за перше десятиліття в народних школах Підкарпатської Русі, важливо розуміти положення народних шкіл до перевороту при старому угорському уряді станом на початок першого десятиліття. Стосовно мови навчання на тогочасній Підкарпатській Русі, то це була угорська. Ні руських, ні словацьких, ні німецьких чи румунських шкіл не було.

Коли перший шкільний референт на Підкарпатській Русі Йосиф Пешек зайняв своє місце 1919 року, шкільна справа знаходилась у повній дезорганізації і навіть, 1921 рік вказував на великі недоліки.

Положення елементарних шкіл на основі мови навчання на початку 1921 року було таким: 527 шкіл з російськомовним навчанням, 32 школи із словенськомовним навчанням, 116 – з угорським, 2 – з німецьким, 1 – з єврейським і 7 – з румунськомовною навчанням. Всього 683 шкіл із 1097 учителями. На чехословацькі школи припадало 2692 учні, на руські – 28817, на німецькі – 796, на угорські – 11579 і на єврейські – 6758. Кількість румунських учнів не зафіксована. Загальна кількість дітей, записаних до шкіл – 50119. Зважаючи на те, що школозобов'язаних дітей було 120000, то видно, що тільки 41% дітей було записано, і що близько 60% не було введено в число школозобов'язаних. Крім того, в місцях із руським населенням школу відвідувало 25-30%. При таких важких умовах шкільна справа на Підкарпатській Русі не могла так швидко і успішно розвиватись. Про труднощі, які доводилось долати у процесі розбудови шкільної справи писав перший шкільний референт Й.Пешек:

“1. Школи на П. Руси не имеют порядочного учебного языка. Поэтому на таких школах и на самом деле царит языковой хаос, для отстранения которого нужно будет много времени.

2. Учебников, естественно, нет никаких, а отдельные путки их создания встречаются с языковыми затруднениями, следовательно и решение этого вопроса находится в тесной связи с решением языкового вопроса.

3. Недостаток школьных помещений на количество учеников, разбития войной школьных зданий и школьных помыщений разрушенными временем, являются следующим серьезным недостатком, который не будет долго отстранен, так как для этой цели для каждого округа потребовалось бы не менее 20 миллионов корон, т.е. около четверти миллиарда корон на всю П.Русь” [4, с.54-55].

В такому становищі знаходились карпаторуські школи після перевороту. Недоліки внутрішнього розвитку шкільної справи на Підкарпатській Русі були не меншими, ніж зовнішні недоліки.

Обладнання в школі було бідним, причім деякі школи були, взагалі, розвалені і стерті з лиця землі. Навчальних посібників не було ніяких, особливо це стосувалось церковних шкіл, а ті, які і були, не могли бути використані, оскільки карти, картини, глобуси

були на угорській мові. Бібліотеки для учнів і для вчителів були тільки угорські і в руських школах були безкорисними. На початку батьки не посилали учнів до школи з різних причин. Однією з них була бідність і апатія до навчання. Крім того, багато батьків використовували своїх дітей для сільськогосподарських робіт, особливо для випасання худоби, так як скотарство було одним із головних засобів існування карпаторуського населення. Так, відвідування школи влітку 1919-1920 років дорівнювало в селах 20%. Та й сам спосіб навчання не вніс ніякого покращення в цю картину шкільної справи.

Вчителі руських народних шкіл не були підготовлені до революційних переворотів. Ті вчителі, яких вчили бути угорськими вчителями, отримавши освіту в угорських учительських семінаріях і виключно по-угорськи, читали книги і газети, навчали дітей впродовж багатьох років лише по-угорськи, раптом повинні були продовжити навчання на іншій мові – на руській. Тобто, повинні були вчити мові, якою більшість із них не володіла.

Із вказаних проблем шкільної справи, як із внутрішньої, так із зовнішньої сторін, випливає, що попереду стояла не тільки нова організація народних шкіл, але і внутрішня реформа всієї шкільної справи, включаючи і навчання. Зрозуміло, що організаційна робота на ниві народного просвітлення направлялась в першу чергу на внутрішнє усунення недоліків і перегород: шкільні приміщення шкіл були відремонтовані. Були організовані шкільні інспекторати: руські і словацькі в Ужгороді. А пізніше в Берегові, Хусті, Мукачеві, Сваляві, Севлюші, Рахові, Іршаві та Березному.

Все частіше організовувались збори шкільних інспекторів, на яких обговорювались питання відвідування уроків учнями, забезпечення шкіл відповідним обладнанням, організації народних сільськогосподарських шкіл.

Дуже важливими були збори 1921 року в Братиславі, на яких Йосиф Пешек запропонував:

“На П. Руси не будут составлять словенские учебники, так как здесь будут пользоваться учебниками, которые составят или одобрят школьный отдел в Братиславе, а если будет нужно, то вложится в читанки часть о П. Руси. В свою очередь шк. референт в Братиславе не будет составлять русских учебников, но заведет в школы те учебники, которые будут изданы на П. Руси для карпаторусских школ” [4, с.57].

Висновки. Аналіз процесу організації народних шкіл на Підкарпатській Русі у 1919-1929 роках дозволяє констатувати, що розвиток шкільної справи у зазначений період визначався впливом пануючих на українських землях держав, що, в свою чергу, зумовило переважно незадовільну кількість шкіл, їх недостатнє забезпечення відповідним обладнанням, підручниками, посібниками та кваліфікованими кадрами.

Перспективи подальшого дослідження. Дана проблема потребує більш ґрунтовного вивчення й на сучасному етапі розвитку освіти краю; безперечно вагомим, проте недостатньо вивченим, залишається досвід освітян краю у розвитку змісту шкільної освіти та шкільної справи початку ХХ століття.

Література

1. Гаджега В. Народна школа: [Народна освіта 1920-1930-х років на Закарпатті] / Василь Гаджега // Закарпатська правда. – 1992. – 1 вересня.
2. Гомоннай В. Педагогічна освіта на Закарпатті / В.Гомоннай, В.Росул, П.Ходанич. – Ужгород: «Гражда», 2003. – 112 с.
3. Мишанич О. Карпати нас не розлучать / Олекса Мишанич. – Ужгород: «Срібна Земля», 1993. – 287 с.
4. Поп И. Энциклопедия Подкарпатской Руси / Иван Поп. – Ужгород: Из-во В.Падыка, 2001. – 431 с.
5. Поповъ А. Карпаторусскія достижения / Александръ Поповъ. – Мукачевъ: Карпатія, 1930. – 303 с.
6. Развитие народной освіти и педагогической думки на Украине (XIX- поч. XX ст.) // Нариси. – К. Рад. шк., 1991. – 381 с.
7. Сагарда В.В. Освітньо-виховні проблеми національних меншин Закарпаття / В.В.Сагарда, М.Ю.Токар, В.С.Фернега. – Ужгород, 2000. – 132 с.

В статье проанализировано особенности развитие школьного дела на Подкарпатской Руси в 1919-1929 годах, особенности организации образовательно-воспитательной деятельности учеников, а также пути улучшения образования подросткового поколения в начале XX столетия.

Ключевые слова: Подкарпатская Русь, Чехословакия, «Мадярщина», «руська мова», русыны, карпаторусское население, поликультурная среда.

The author of the article has analyzed the peculiarities of the development of school life on the territory of the Podkarpatska Rusj in 1919-1929, the features of the organization of the educational process, as well as the main roads of the educational improvements in the beginning

of the XXth century.

The theoretical analysis of points of view of home pedagogues on the problem of development of the school life in the Podkarpatska Rusj has been conducted.

Key words: Podkarpatskaja Rusj, Chekhoslovakija, "Madjarschina", "rusjka mova", rusiny, karpatoruske population, polycultural environment.

УДК 37(477)(„19")

ОСОБЛИВОСТІ ВОЛОДІННЯ ПЕДАГОГІЧНОЮ ТЕХНІКОЮ В СИСТЕМІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ 30-40-х РОКІВ ХХ ст.

Лавріненко Олександр Андрійович
м.Київ

Автор статті на основі ретроспективного аналізу історико-педагогічних джерел розглядає сутність та зміст формування педагогічної техніки як складової системи професійних компетентностей майбутніх учителів у практичній підготовці, здійснюваній вітчизняними педагогічними вузами в 30-40-х роках ХХ ст.

Ключові слова: педагогічна майстерність, професійна компетентність, історичний поступ, педагогічна техніка, педагогічне мистецтво, педагогічні здібності.

Період 30 – 40-х років ХХ ст. в історії освіти України досить трагічний і суперечливий. Як відзначають у своїх дослідженнях більшість сучасних істориків держави і права, 30-ті роки стали періодом формування і зміцнення сталінського тоталітарно-репресивного режиму, який, використовуючи державний механізм як узурпований інструментарій влади, здійснював контроль над усіма, без винятку, сферами суспільного життя [4, с. 322]. О. Бойко, характеризуючи процес формування тоталітарного режиму на теренах України так описує цей період: „Коса сталінського терору безжалюдно різнула національну українську еліту. „Нам треба українську інтелігенцію поставити на коліна, – з відвертістю і цинізмом говорив один із слідчих у справі „Спілки визволення України“ Брук, – це – наше завдання і воно буде виконано; кого ж поставимо – перестріляємо“. Жертвами репресій в першу чергу ставали найбільш яскраві постаті Українського національного відродження – М. Бойчук, М. Зеров, М. Хвильовий, Л. Курбас. Паралельно репресіям проти творчої та наукової інтелігенції з 1933 р. розпочалась чистка Наркомату освіти УСРР, в результаті якої було „вичищено“ близько 200 „націоналістів і ворожих елементів“. В обласних управліннях народної освіти за політичними мотивами замінили 100 % керівництва, у районних – 90 %. Часто за звільненням слідувало позбавлення волі [1, с.80-81].

Голодомор 1932-1933 років, як геноцид проти українського народу, важкі випробовування в роки Великої вітчизняної війни, та повсюдні роки відбудови народного господарства, на тлі посиленої тенденції русифікації української школи і вищої педагогічної школи зокрема, наклали свій відбиток на систему підготовки вчительських кадрів. Але вітчизняними педвузами та педагогічними технікумами (училищами) був накопичений значний досвід впровадження елементів педагогічної майстерності в систему навчально-виховної роботи. Саме період 1931-1941 рр. характеризувався значними темпами розвитку педагогічної освіти. Підготовка вчителів здійснювалася на денних відділеннях педагогічних навчальних закладів, на короткотермінових педагогічних курсах, у системі заочної педагогічної освіти. В. Курило та В. Шепотюк відзначають: „19 вересня 1931 р. ЦВК СРСР відновив в Україні університетську освіту: У Дніпропетровську, Києві, Одесі і Харкові почали працювати державні університети. У 1939-1940 рр. відкрилися радянські університети у Львові та Чернівцях. Вони, разом з підготовкою спеціалістів загальнонаукових предметів, готували вчителів для загальноосвітніх шкіл. У 1935-1941 рр. були відкриті три педінститути іноземних мов, 9 учительських інститутів [6, с.78].

За статистичними відомостями станом на 1941 р. в Україні

діяло 24 педагогічних і 43 вчительських інститутів. Вчителів для початкової школи готували 85 педагогічних технікумів (з 1937 р. ці заклади перейменовані в педагогічні училища). Україна випередила за темпами розвитку мережі вищих педагогічних закладів РСФРР. В Росії такого розгалуження педвузів, як на Україні, принаймні в 30-х років, не було. Педфаки при класичних університетах готували вчителів і для технікумів, і для робітничих факультетів. Але, як справедливо наголошував у доповіді на Всеросійській конференції представників педшкіл РСФРР Нарком освіти Бубнов „...проблема педагогічних кадрів перестала бути чисто вчительським питанням: це є важлива господарча й політична проблема. Педагогічна освіта мусить виховати таких педагогів, які б знали, що їх навчання починається саме тоді, коли вони вийдуть за ворота школи, педагогів, які на кожному історичному етапі матимуть змогу до перепідготовки, до вдосконалення свого професійного рівня“ [10, с.149].

Разом з тим, вітчизняні вчені, починаючи з 30-х років ХХ ст., переймалися створенням уніфікованої програми з курсу педагогіки, в якій би забезпечувалася органічна єдність теорії і практики. Формування педагогічної майстерності, як відмічали більшість теоретиків і практиків педагогічної галузі, повинно відбуватися шляхом практичної професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Принциповим є усвідомлення того, що „...педагогіка не лише вивчає, аналізує питання підготовки вчительських кадрів, а й розглядає проблеми їх виховання, допомагає усвідомити завдання виховного впливу, процеси, шляхи, засоби, організаційні форми, методи і техніку підготовки педагога, разом з тим – виховання, навчання й освіту вчителя-практика. Не можна відривати справу техніки від справи організації професійно-педагогічної підготовки“ [2, с. 161].

Варто наголосити на тому, що в процесі вироблення єдиної програми з педагогіки для педвузів України, було досить багато перекувань з боку сталінсько-партійних номенклатурних чиновників, які відверто заперечували досягнення дореволюційної педагогічної думки щодо підготовки вчителя, відкидаючи позитивні досягнення в розвитку педагогічної майстерності і звинувачуючи стару педагогіку в буржуазному догматизмі. На сторінках періодичних видань 30-х років можна зустріти висловлювання на кшталт: „Тепер повинно бути ясно кожному педагогові, що марксистсько-ленінська педагогіка пролетаріату за доби його диктатури, може бути побудована виключно на засадах марксизму-ленінізму (вчення Маркса, Енгельса, Леніна, програм партії, комінтерну, ухвали з'їздів, ЦК, висловлювань Сталіна та ін.). Всякі спроби будувати на інших засадах, є спроби ревізії марксизму-ленінізму, спроби шкідливі, ворожі нам. Той, хто говорив про педагогіку взагалі фактично пропагував нам буржуазну педагогіку, або ж некритично її переносив до нас, поширював серед освітан, і в той же час майже ні слова про марксизм-ленінізм“ [5, с.162].

Проте, не дивлячись на численні перекування, ідеолог марксистсько-ленінської педагогіки Н. Крупська, яка виховувалася на кращих зразках західноєвропейської і світової педагогічної думки, переконувала українських учених і розробників засадничих

принципів радянської педагогічної науки в тому, що суспільство потребує цілком нового вчителя, не лише політично й ідеологічно підкованого, а педагога, який знатиме і любитиме дітей, бездоганного організатора шкільного життя, що володіє методикою і засобами для впливу на душу дитини. Курс педагогіки, на глибоке переконання Н. Крупської, має активно сприяти опануванню майбутніми вчителями „методичної майстерності” – вмінь викладати навчальний матеріал, прийомів, які полегшать розуміння, засобів моторики вчителя для розвитку уяви учнів, домогтися, аби кожна дитина щодня придбала для себе, для свого розвитку щось нове і незвідане [5, с.163].

Поряд із розробкою педагогічних курсів в українській вищій педагогічній школі велика увага звертається на тих, хто ці курси викладає. Від здатності викладача вищої школи донести студентському загалу ази педагогічної науки, власного розуміння сутності та змісту предмету викладання та володіння різноманітними чинниками для впливу на почуттєву сферу майбутніх учителів залежав успіх в опануванні навчальною дисципліною. Керівники ІНО та педагогічних технікумів ще з 1926 р. розпочали працювати над створенням „Дисциплінових комісій” – первісних осередків навчально-методологічної роботи Вузу, метою яких було досліджувати і впроваджувати в життя нові методи викладання дисциплін, скеровувати і направляти поточну академічну роботу на основі поглибленого її вивчення. Вітчизняний учений-педагог, історик української освіти М. Зотін з приводу методів праці в педагогічному вузі зауважував: „...Вони повинні спрямовуватися до досить глибокого вивчення певного фактичного матеріалу з одного боку; з іншого – ці методи мають готувати студента стати таким педагогом, який з найбільшою ефективністю зможе передати свої знання іншим. Хоч кожному вчителеві треба знати більше, ніж його учневі, але беззаперечним є той факт, що метода викладання відіграє найбільшу роль. Чимало вчителів, що мають багато знань, зберігають у своїй „мозковій скрині” колосальний науковий багаж, не мають здатності передати його іншим – вони не володіють способами і методами передачі знань” [3, с.99]. Це, на думку вченого, може бути наслідком домінування виключно лекційної методики навчання в педагогічних вузах, тобто системи, за якою студенти пасивно засвоюють знання. М. Зотін писав: „Лекційна система, що її освячено столітньою традицією „автономного університету”, що й досі має щирих апологетів з боку старої професури, бо ця система надзвичайно полегшує працю професора, особливо коли цей професор викладає свій курс постійно кілька, й навіть кілька десятків років: весь матеріал у нього підібрано, таблиці заготовлені, асистент вимуштруваний. Як жрець виходить професор на кафедру й починає довгу промову. Він занадто активний, якщо він талановитий лектор. В іншому випадку – монотонно викладає те, що говорив торік і позаторік, і здається йому, що студенти слухають і щось запам’ятовують” [3, с.101].

Таким чином, в систему підготовки вчителя починають впроваджуватися різноманітні форми та методи навчально-виховної роботи і звертається увага на професійну майстерність, творчий рівень викладання тих осіб, які покликані готувати дійсного майстра педагогічної справи.

Народний Комісаріат освіти України вживав достатньо дієвих засобів щодо вдосконалення системи практичної підготовки студентів, на основі якої передбачалося формувати і вдосконалювати теоретичні знання студентів, покращувати рівень сформованих в ІНО та педагогічних технікумах умінь і навичок майбутніх освітніх працівників. Вітчизняна вища педагогічна школа, а особливо прогресивні керівники педвузів робили все, аби з найперших кроків після вступу студента на певний факультет залучити його тим чи іншим способом у педагогічний процес. Усвідомлення того, що протягом першого академічного року в педагогічному вузі студент повинен перевірити себе, виявити наскільки він здатний до педагогічної діяльності призводило до пошуку творчих форм організації педагогічної практики, починаючи з першого року навчання. „Перший рік – це своєрідний лакмусовий папірець, через який виявляється реакція на педагогічну роботу”, – стверджував М. Зотін у своїх численних педагогічних працях [3, с.122]. Значний досвід запровадження

пропедевтичної складової практичної підготовки студентів І–ІІ курсів був нагромаджений у 30-х рр. Київським педтехнікумом ім. Пирогова, Олександрійським, Пирятинським педагогічними технікумами. Пошуки оптимальних організаційних форм та видів педагогічної практики здійснювалися на факсоцвидах та факпрофосах ІНО. Але відмова окремих Вузів від дослідних установ на кшталт зразкових шкіл і намагання організовувати педагогічну практику, використовуючи для цього масові дитячі установи – школи, дитбудинки тощо призводила, в більшості випадків, до формальної практичної підготовки, тобто студенти обмежувалися незрозумілими довідками і посвідченнями про те, що вони пройшли практику в певній установі протягом установленого часу. Звичайно, така організація роботи не давала студентам необхідних практичних навичок, навіть не дозволяла на рівні зробити відповідні спостереження за діяльністю вчителя і часто залишала багатьох майбутніх педагогів виключно з теоретичним вантажем знань [7, с.133].

Цікава форма роботи із формування професійної майстерності майбутнього вчителя-вихователя в процесі практичної підготовки запроваджувалася у 1930–1931 н.р. Вінницьким українським педагогічним технікумом. На першому курсі, після вивчення окремих теоретичних тем, як правило з методик початкової школи, студенти у складі академічної групи відправлялися в школу для практичного спостереження за уроком учителя саме з даної теми. Викладач педагогічного вузу в подальшій лекційній роботі спирався на систему взаємодії вчителя-практика, ілюстрував доцільність того чи іншого прийому, забезпечуючи таким чином єдність теоретичної і практичної підготовки майбутнього педагога. Одним із видів практики, який широко впроваджувався Вінницьким педтехнікумом було „Вартування” – ознайомлення із педагогічним процесом студентів ІІ курсу в цілому. Кожен студент повинен бути в школі 3–4 дні, тобто мінімум часу, протягом якого можна проробити якусь невеличку тему з комплексу. На цей період студентів звільняли від усіх навчальних обов’язків, бо вони весь час перебували в школі. Майбутній учитель мав можливість стати співучасником педагогічного процесу, активно не лише спостерігати за роботою вчителя, а й допомагати йому. Наприклад, організовувати під час перерв гри та фізкультурні вправи, допомагати учням під час самостійної роботи, брати участь в екскурсіях, допомагати вчителеві перевіряти зошити, готувати відповідні прилади для дослідів, і, навіть, заміняти вчителя вразі потреби. Закінчивши „вартування” в школі, черговий вартовий складав за відповідною формою звіт про своє вартування і подавав його керівникові практики. Цей звіт мав відобразити такі моменти: а) щоденні спостереження студента над розвитком педагогічного процесу; б) праця його з дітьми; в) спостереження його за реакцією дітей; г) загальні педагогічні висновки про рівень взаємодії із дитячим колективом та форми впливу на окремих учнів і клас у цілому, які студент застосовував під час роботи в школі. Причому, вже з 1931 р. замість звітів „Вартових”, які часто-густо носили формальний характер, застосовувалися „Щоденники вартових”, куди вони за певною схемою занотовували власні спостереження. Учитель школи вказив переглядати замітки практиканта і робити йому відповідні висновки та пояснення, відмічаючи при цьому його індивідуальні особливості, сформованість чи відсутність професійно-педагогічних рис, ставлення студента до справи та ін. [7, с.136–137].

Суть реорганізації педагогічної освіти в Україні 30–40 роках полягала в цілковитому новій організації практичної підготовки. 40 % навчального часу на педагогічному та суспільно-політичну практики в педагогічних технікумах та Інститутах народної освіти давали надзвичайно багато у царині формування педагогічної майстерності майбутніх учителів. Особливий досвід у цьому плані був набутий Харківським Інститутом соціального виховання. Студенти 3-го курсу направлялися на цілорічну педагогічну роботу в школі Харкова та його околиць. Паралельно відбувалося і навчання в інституті. Але така форма роботи не дала позитивних результатів, бо майбутній педагог почував себе більше студентом, ніж учителем, перебуваючи під постійним впливом і наглядом викладачів університету, готуючись до семінарських та лекційних занять, беручи участь у громадській роботі не мав

часу на розгортання дієвої взаємодії із батьками, з окремими учнями чи класом в позашкільних навчально-виховних заходах. Натомість студенти II курсу, які командировалися для проходження практики у віддалені села та містечка, на звітній конференції нарікали на недостатність педагогічної підготовки, на відсутність цільової установки щодо здійснення педагогічної дії, на вузькість, академізм і обмеженість навчальних програм з психолого-педагогічного циклу. Із виступу керівників практикою Харківського ІСВ під час підведення підсумків практичної підготовки можна побачити, що ставиться гостро питання про необхідність вчити студентів методичній обізнаності та елементам педагогічної майстерності для досягнення належного рівня професіоналізму, а саме: «Практика надала чіткості вимогам педагогізувати й політехнізувати інститутські програми. Зокрема, рішуче постає потреба кожен розділ дисципліни, що має аналог у семирічці, супроводжувати методичними порадами й вимогами та завданнями до практики, що не позбавляє потреби в спеціально методичній частині, яка має дати загальні методичні настанови до даної дисципліни. Практика поставила вимогу вдосконалити педагогічну техніку студентів, якій, на жаль, відводиться не достатньо місця в програмах ІСВ» [9, с.50].

Оволодіння майстерністю педагогічної взаємодії, методами впливу на учнівську свідомість, внутрішньою і зовнішньою педагогічною технікою стало запорукою успішного проведення неперервної педагогічної практики студентів III курсу Червоноградського педагогічного технікуму на Харківщині. В цьому закладі практика відбувалася «Бригадним методом», за яким курс ділився на дві бригади. Кожна із бригад по черзі відряджала для призначення на вчительські посади студентів, щоб ті виконували педагогічну роботу в школі та всі види громадсько-політичної роботи поза її межами. Так, перша бригада в складі 50 студентів проходила практику в шести районах (Червоноградському, Кегичівському, Зачепилівському, Карлівському, Сахновщинському та Нехворощанському) на посадах, які визначалися районними інспекціями освіти: вчителями I–IV класів, керівниками малокомплектних шкіл, педагогами-організаторами дитячого позакласного та позашкільного дозвілля. Практикантам дозволялося приїздити в будь-який час до навчального закладу для отримання консультацій та практичних порад від керівників практикою та викладачів-методистів. Основні питання, що доводилося розв'язувати, скажімо, викладачу педагогіки та дидактики зводилися до наступних: а) як дозувати навчальний матеріал; б) як складати план роботи в групі та піонерському загоні; в) як себе вести, коли учні ігнорують розпорядження і настанови вчителя; г) якими способами можна контролювати свою поведінку; д) як не зірвати голос, коли після 3-х уроків доводиться готувати позакласні заходи; е) як налагодити дисципліну в класі тощо [11, с.54].

Керівництво Красноградського педтехнікуму довело на практиці, що в такій формі практичної підготовки, запровадженій впродовж 1931–1932 н.р. студенти отримали достатню кількість дієвих педагогічних умінь і навичок, необхідних для подальшої вчительської діяльності, а головне – вміння швидко й ефективно перейти від теорії до практики й навпаки.

Слід відмітити, що ЦК ВКП(б) у своїй постанові від 25 серпня 1932 р. «Про навчальні програми і режим в початковій та середній

школах» підкреслив важливу роль особистості вчителя в справі навчання та виховання підростаючого покоління. На передній план цілісної системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у педвузах України висувалося питання теоретичної і практичної сутності особистісного прикладу педагога. Постановою від 4 липня 1936 р. «Про педологічні перекурчення в системі Наркомосу» ЦК ВКП(б) вказував, що «Нехтування Народного комісаріату освіти питаннями педагогічної підготовки, педагогічної науки і практики призвело до появи антинаукової та анти освітньої теорії відмирання школи та її adeptів – недовчених педологів» [8, с. 32]. Звідси – велика увага спрямовувалася на обґрунтування педагогічного значення особистісного прикладу вчителя-вихователя, як складової його педагогічної майстерності. Саме в 30-х роках XX ст. радянські педагоги-теоретики визначили, що особистісний приклад – це вся поведінка вчителя в процесі навчання і виховання дітей, яка здійснює виховний вплив у залежності від суб'єктивного бажання педагога. Було доведено, що особистісний приклад є лише одним із засобів впливу на учнів, разом з тим наголошувалося: «Приклад учителя, досвідченого майстра своєї справи, який робить кожен свій крок свідомо, звертає увагу на найменші дрібниці – позитивно впливає на дітей. Виховує не лише хороша школа і хороший вчитель. Також виховує погана школа і поганий учитель. Різниця полягає в тому, що хороший учитель – майстер своєї справи, розумно використовуючи різноманітні засоби навчальної і виховної роботи, своєю власною поведінкою здійснює не аби який позитивний вплив на учня, а це, в свою чергу, сприяє швидкому і міцному вихованню в дітей навичок культурної поведінки, свідомої дисципліни і підвищує якість засвоєння знань.» [8, с.35-37].

В педагогічних вузах України саме в процесі практичної підготовки студентів до педагогічної діяльності передбачалося виховання передумов до завоювання авторитету вчителя, а відповідно – оволодіння основними формами позитивного впливу. Серед них виокремлювалися наступні:

1. Глибоке знання вчителем свого предмету, любов до предмету, до педагогічної діяльності в цілому і високий рівень загальної культури педагога.
2. Щира любов до дітей.
3. Високий рівень педагогічної майстерності і творче ставлення вчителя до своєї праці.
4. Вмілий педагогічний підхід до дітей, увага та індивідуальний підхід до кожного учня.
5. Тверда воля і характер учителя.
6. Активна участь педагога в суспільно-політичному житті [8, с.42].

Таким чином, належний рівень педагогічної майстерності випускника педвузу, вміння і навички для здійснення позитивного впливу на особистість учня через власну систему цінностей, як відзначалося у більшості науково-теоретичних досліджень розглядуваного періоду, набувалися шляхом активної роботи студентів на педагогічній практиці, дієвої участі у шкільному житті та в безпосередній взаємодії із учнями та дитячим колективом. Основі вимоги до практичної підготовки – зробити її невід'ємною складовою навчання майбутнього вчителя, об'єднати теорію і практику в єдиний процес.

Література

1. Бойко О. Д. Історія України у XX столітті (20 – 90-ті роки) : навч. посіб. для студентів / Олександр Дмитрович Бойко. – Ніжин : «Стиль», 1994. – 284, [1] с.
2. Варченко О.М. Про привчання учнів до самостійного викладу думок у навчанні з рідної мови / Ольга Михайлівна Варченко // Наук. зап. – Умань: Вид-во Уман. держ. учительського ін-ту, 1947. – 148, [1] с.
3. Зотін М. Педагогічна освіта на Україні / М. Зотін. – Х. : Держ. вид-во України, 1926. – 214 с.
4. Історія держави і права України: [у 2-х т.] / за ред. В.Я.Тация, А.Й.Рогожина. – Т.2. / кол. авт.: В.Д.Гончаренко, А.Й.Рогожин, О.Д.Святоцький та ін. – К.: Видав. Дім "Ін Юре", 2000. – 580 с.
5. Кулінич О.С. Про основні засади побудови програми з педагогіки для педвишів / О.С.Кулінич // Комуністична освіта. – 1931. – № 7-8. – С.160-167
6. Курило В.М. Освіта України та соціальний прогрес : історія, досвід, уроки / В.М.Курило, В.П.Шепотько. – К. : «Деміур», 2006. – 432 с.
7. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1919 – 1967) / за ред. А.Г.Бондар. – К. : Рад. школа, 1967. – 483 с.
8. Петров Н.А. К вопросу о педагогическом значении личного примера учителя / Николай Александрович Петров // Советская педагогика. – 1937. – № 2. – С.32-42
9. Феоктистов А. Практика навчаче / А.Феоктистов // Рад. освіта. – 1931. – № 3-4. – С.49-52

10. Шатунов М. Чергові завдання педагогічної освіти / М.Шатунов // Комуністична освіта. – 1931. – № 7-8. – С.148-160

11. Яколенко В. Перший безперервний практикум / В.Яколенко // Рад. освіта. – 1931. – № 3-4. – С.52-56

Автор статті на основі ретроспективного аналізу історико-педагогічних джерел розглядає сутність і зміст формування педагогічної техніки як складової системи професійних компетентностей майбутніх учителів у практичній підготовці, здійснюваної державними педагогічними вузами в 30-40-х роках ХХ ст.

Ключові слова: педагогічне майстерство, професійна компетентність, історичний прогрес, педагогічна техніка, педагогічне мистецтво, педагогічні здібності.

The author of the article on the basis of retrospective analysis of history and pedagogical sources has considered the essence and maintenance of forming of pedagogical technique as by the constituent of the system of professional qualities of future teachers in the practical preparation carried out by home pedagogical institutes in the 30-40th years of higher to the XX item

Key words: pedagogical skills, professional competence, historic advancement, pedagogical technique, pedagogical art, pedagogical abilities.

УДК 37.013.42:373.047

ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПРОФОРІЕНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Лещук Галина Василівна
м.Тернопіль

Оскільки проблема професійного самовизначення молоді людини набуває особливої актуальності в умовах трансформаційних економічних процесів в українському суспільстві, коли успішний вибір професії є запорукою життєвої самореалізації особистості, то особлива відповідальність за цей вибір покладається на соціального педагога, який, будучи безпосереднім керівником процесу професійного самовизначення, має докласти максимальних зусиль для його оптимізації. Вибір ефективних методів і форм профорієнтаційної діяльності є необхідною умовою вдалого професійного самовизначення. У статті охарактеризовано основні форми і методи профорієнтаційної діяльності соціального педагога в умовах загальноосвітньої школи, подано класифікацію профорієнтаційних методів за різними кваліфікаційними ознаками. Подальшого вивчення в контексті даного дослідження заслуговують інноваційні методики профорієнтаційної роботи.

Ключові слова: профорієнтаційна робота, методи і форми профорієнтаційної діяльності, класифікація методів профорієнтації.

Актуальність теми дослідження. Процес професійного самовизначення школярів тривалий і багатоетапний. Він охоплює весь період навчання у загальноосвітній школі. Тому центральним завданням управління профорієнтаційною роботою у школі є активізація учня в пошуку свого професійного покликання, у розвитку якостей, необхідних для оволодіння професією. Реалізація даного завдання вимагає від усіх членів педагогічного колективу школи, включених у процес профорієнтації, знання різноманітних форм і методів профорієнтаційної роботи з учнями, а також умінь застосовувати їх на практиці. Необхідність оволодіння профорієнтаційними формами і методами роботи з учнями в умовах освітнього процесу обумовлена ще й тим, що вони є способами цілеспрямованого соціально-педагогічного впливу на учня і направлені на розвиток його професійної самосвідомості.

Різними аспектам профорієнтаційної роботи у школі присвячені наукові праці Ю.Гільбуха, В.Єндальцева, М.Захарова, Л.Йовайши, Є.Клімова, Н.Побірченко, В.Сахарова, В.Симоненко, М.Скаткіна, Д.Сметаніна, Е.Фарапонова, Б.Федоришина, С.Чистякової.

Мета статті: охарактеризувати форми і методи профорієнтаційної роботи соціального педагога в умовах загальноосвітньої школи.

Метод у профорієнтації є способом управління процесом формування професійного самовизначення особи школяра через надання певної форми і структури предмету профорієнтаційного впливу відповідно до поставлених цілей.

Не зважаючи на те, що сучасна теорія і практика професійної

орієнтації мають в своєму розпорядженні обширний арсенал форм і методів профорієнтаційного впливу на особу школяра, проблема методів залишається надзвичайно актуальною. Дотепер немає єдиної їх класифікації. Багато в чому це зумовлено тим, що більшість форм і методів, використовуваних у практиці профорієнтаційної роботи з учнями загальноосвітніх шкіл, носять міждисциплінарний характер. Залежно від прийнятого за основу критерію їх групують по-різному. В даний час, однією із загальновизнаних є класифікаційна ознака, пов'язана з джерелом отримання знань, що ефективно впливають на процес розвитку професійної самосвідомості. Згідно даної класифікаційної ознаки методи профорієнтації можна поділити на такі основні групи:

- вербальні (словесні),
- наочні,
- практичні [1].

Словесні методи профорієнтації характеризуються тим, що в них усне або писемне слово є провідним джерелом інформації про світ професій, про особливості і правила вибору професії, про вимоги, що пред'являються професією до людини, про індивідуально-особистісні особливості людей і т.д.

Вербальні методи спрямовані на організацію усного і письмового мовлення. Розрізняють ряд різновидів цього методу, використовуваного в профорієнтаційній роботі: розповідь, бесіда, лекція, консультація, читання спеціальної і популярної літератури про професії, періодичних видань, знайомство з професіографічними та довідково-інформаційними матеріалами.

Наочні методи характеризуються тим, що основним джерелом інформації є ілюстрації, демонстрація слайдів діа-, кіно- і відеофільмів про професії та особливості професійної діяльності людей, використання комп'ютерної техніки для довідково-інформаційного та методичного забезпечення профорієнтаційної діяльності, а також спостереження і екскурсії.

Практичні методи відрізняються тим, що основними джерелами інформації є виконувані самостійно, або під керівництвом педагога види діяльності, що формують відповідні навички та умінь. На думку С.Фукуями, «в процесі професійних проб учень отримує досвід тієї роботи, яку він вибрав, і намагається визначити, чи відповідає характер даної праці його здібностям і умінням» [7, с. 22].

Сукупність усіх профорієнтаційних методів може бути класифікована за ефективністю їх впливу на процес розвитку професійної самосвідомості школярів.

Ієрархія методів профорієнтації, систематизована за принципом їх ефективності, утворює чотири групи:

- 1) базова, або основна;

- 2) допоміжна (додаткова);
- 3) пропедевтична (попередня);
- 4) термінальна [3].

У виділених групах містяться виділені за критерієм отримання інформації словесні, наочні і практичні методи, а також методи психолого-педагогічного розвитку й оцінки професійної самосвідомості.

Базову (основну) групу складають методи, що становлять арсенал найбільш значущих і ефективних способів психолого-педагогічного впливу на учня з метою розвитку його професійної самосвідомості: професійна проба (профперевірка, профви-пробування), професійна підготовка в системі професійної освіти, реалізація профнамірів, оцінка здатності свідомо вибрати професію, оцінка здібності до аналізу професії, довідково-інформаційні групові консультації, формуюча індивідуальна (групові) профконсультація, масові профорієнтаційні заходи (дні відкритих дверей), вивчення ступеня професійної придатності (відповідність індивідуальних особливостей індивіда вимогам професії), діагностична професійна консультація профорієнтації, професіографія, розвивальна професійна консультація, індивідуальна робота з учнями з питань вибору професії, система підвищення кваліфікації фахівців, розробка і впровадження в освітній і виховний процес педагогічних технологій з розвитку професійної самосвідомості школярів, вивчення і формування соціально і особистісно значущих мотивів вибору професії.

Допоміжна (додаткова) група включає 4 профорієнтаційних методи, які спрямовані на те, щоб забезпечити ефективне функціонування методів, віднесених до першої групи. До них відносяться: уроки ручної й обслуговуючої праці, гуртки технічної та художньої творчості, розвиток і тренування професійно важливих якостей, необхідних для оволодіння вибраною професією, збір і узагальнення матеріалу про потребу регіону в кадрах.

До пропедевтичної (підготовчої) групи відносяться 12 методів профорієнтаційної роботи зі школярами, які в систематизованій елементарній формі втілюють застосування основних і допоміжних методів, віднесених до першої і другої груп. Дана група включає такі методи профорієнтаційної роботи: довідково-інформаційна література і матеріали, професіографічні екскурсії на підприємства та в організації, практика на виробництві, професіографічні зустрічі і виховні години з профорієнтаційної тематики, формування пізнавальних інтересів з метою підготовки до свідомого професійного вибору, організація суспільно корисної продуктивної праці, індивідуальна робота з коректування програми самопідготовки до обраної професії, формування професійного плану, вивчення і моніторинг професійних намірів, профорієнтаційна робота з батьками і педагогами, формування соціально-професійної спрямованості до трудової діяльності оцінка результатів професійного вибору.

Термінальна група складається з двох методів: допрофесійна підготовка в системі міжшкільних навчально-виробничих комбінатів і контроль за працевлаштуванням, які відображають два рівні соціально-професійної адаптації. Перший рівень (допрофесійна підготовка в системі навчально-виробничих комбінатів) пов'язаний з вибором сфери майбутньої професійної діяльності, а другий (контроль за працевлаштуванням) – з реалізацією професійних намірів на практиці.

Особливості та специфіка теоретичних основ професійної орієнтації, її понятійного апарату і завдань накладає особливий відбиток на використання та конкретні форми даних методів в умовах профорієнтаційної роботи зі школярами. Причому слід зазначити, що деякі їх різновиди виникли і були введені в практику саме як методи профорієнтації. До них слід віднести різні форми індивідуальних і групових професійних консультацій, професійні проби, психолого-педагогічні технології розвитку професійної самосвідомості школярів, вивчення ступеня професійної придатності, професіографія тощо.

Виділені таким чином форми і методи охоплюють все коло профорієнтаційних заходів, що враховують індивідуально-психологічні та вікові особливості учнів загальноосвітніх шкіл і направлені на розвиток їх професійного самовизначення. Планування і організація профорієнтаційної роботи профорієнтації зі

школярами має здійснюватися з урахуванням різноманіття наявного арсеналу профорієнтаційних форм і методів [2].

Останніми роками спостерігається відродження інтересу до питань професійного вибору і планування кар'єри. Самовизначення являє собою процес, в якому бере участь сама молода людина, а також фахівці (психологи, соціальні педагоги, профконсультанти), які допомагають їй зробити свій вибір більш усвідомлено та самостійно. Таким чином, допомога полягає в активізації підлітка, що самовизначається, тобто у формуванні у нього готовності бути повноцінним суб'єктом професійного самовизначення.

Активізація припускає також підвищення готовності соціальних педагогів, психологів, профконсультантів працювати з підлітком, який самовизначається, у творчому режимі. Для активізації самовизначення потрібні спеціальні інноваційні методи – методи активізації професійного і особистісного самовизначення [3].

Головна вимога до методів активізації професійного і особистісного самовизначення – їх зрозумілість і доступність для практичного використання. Вони повинні включатися в різноманітні програми профорієнтаційної роботи з підлітками і в різні види професійного консультування.

Оскільки ці методи припускають створення умов для формування творчої позиції фахівців, що допомагають підліткам, які самовизначаються, вони не повинні обмежувати роботу педагогів і психологів жорсткими інструкціями. Навпаки, активізуючі методи припускають значну імпровізацію при їх використанні. Активізуючі методики мають різні рівні складності, оскільки підлітки і фахівці відрізняються різним ступенем готовності до імпровізації. Тому деякі методики (наприклад, карткові профконсультаційні ігри) дозволяють змінювати рівень складності по ходу проведення гри.

Важливою особливістю активізуючих методик є також те, що на їх проведення відводиться певний час. Наприклад, більшість профорієнтаційних ігор із класом і активізуючих опитувальників розраховані на 40-45 хвилин (на урок), карткові і настільні ігри – приблизно на 1,5-2 години роботи в режимі індивідуальної і групової консультації. Деякі групові карткові ігри можуть займати навіть по 2,5-3 години [5; 6].

Характеристика груп методів активізації професійного і особистісного самовизначення

1. Профорієнтаційні ігри з класом.

Профорієнтаційні ігри з класом призначені для роботи з учнями VII-XI класів. За своїм змістом і активізуючими можливостями вони поступаються діловим іграм і психотерапевтичним процедурам, але вони, на відміну від названих процедур, розраховані на реальні умови роботи в школі (обмеженість часом уроку, необхідність роботи з цілим класом і т. п.). При проведенні профорієнтаційних або психологічних курсів подібні ігри можуть бути використані як доповнення до діагностичних процедур, дискусій, індивідуальних консультацій і лекційних форм роботи. Досвід показав, що якщо вони займають приблизно 25-30% від загальної кількості часу, то сприймаються учнями не як розвага, а як природна форма роботи [3].

2. Ігрові профорієнтаційні вправи.

Ігрові профорієнтаційні вправи та мікроситуації зазвичай використовуються в роботі з підгрупою (8-15 чоловік) або з малою групою (6-8 чоловік). Багато ігор засновано на досить ефективній процедурній моделі, коли учасники сідають у коло, як при роботі в психотерапевтичних групах. Тому для проведення подібних занять соціальний педагог має володіти хоча б мінімальним рівнем психотерапевтичної культури (не нав'язувати свою думку, всіляко демонструвати свої підтримку і емпатію учасникам, організовувати їх реальну взаємодію, створювати умови для самовираження всіх учасників групи і т. п.) [3].

3. Активізуючі профорієнтаційні опитувальники.

Активізуючі опитувальники – це своєрідна гра в тесті. Важливою умовою їх проведення є розуміння підлітками і соціальним педагогом, що це не справжня профдіагностика, а саме гра.

До активізуючих профконсультаційних опитувальників відноситься система «За і проти». Вона складається із трьох частин:

1) «За і проти-1» призначена для орієнтовного визначення привабливих груп професій (ким хотів би стати підліток);
2) «За і проти-2» служить для орієнтовного визначення бажання підлітка використовувати і розвивати ті або інші свої якості (яким би він хотів бути);

3) «За і проти-3» служить для визначення професійних цінностей даного підлітка (навіщо, заради чого він хоче займатися даною справою). Якщо не вдається використовувати всі три частини опитувальника, кожна частина цілком може виступати як самостійна методика [3].

На основі процедурних ідей методики «За і проти» розроблений активізуючий опитувальник «Перехрестя», за допомогою якого виявляються професійні переваги підлітка і найбільш підходящі для нього засоби праці, після чого на перетині виділених сфер і засобів визначаються конкретні професії. Дана методика дозволяє також виявити в жартівливій формі передбачувані рівні подальшої професійної освіти та різні професійні позиції клієнта (від «ледаря» і «хулігана» до «генія»), після чого вдається вийти на обговорення реалістичності вибраних професій і навіть розглянути інші, реальніші варіанти самовизначення.

Активізуючий опитувальник «Будь готовий!» заснований на самооцінці та служить для орієнтовного визначення готовності клієнта до певних професій. Він дозволяє співвіднести свої можливості з 70 професіями, але в роботі з цілим класом реально вдається розглянути в середньому 5-7 професій для кожного учня [3].

4. Бланкові ігри з класом.

Бланкові ігри з класом організовуються так, щоб соціальний педагог мав можливість грати з кожним окремо і з усіма одночасно. При цьому у гравців є свої ігрові бланки, в яких вони відображають свої ходи і результати. Оскільки в цих іграх моделюються досить складні об'єкти, а сама процедура проводиться в нестандартизованих умовах, то результати також не повинні розглядатися як традиційна професійна діагностика.

У більшості ігор даного типу моделюються деякі особливості підприємницької діяльності з урахуванням специфіки соціально-економічної ситуації, що склалася в країні. Оскільки професії, пов'язані з бізнесом, особливо хвилюють сучасних підлітків, то профконсультант не повинен їх оминути увагою. До методик даної групи можна віднести ігри «Бізнес-ризик-обмін», «Я – компаньйон» і «Купівля-продаж».

5. Схеми аналізу і самоаналізу ситуацій самовизначення.

До особливої групи активізуючих методів відносяться схеми аналізу і самоаналізу ситуацій самовизначення. Сенс їх використання полягає в можливості максимально узагальнено розглянути найбільш складні питання, пов'язані з ухваленням рішення і плануванням перспектив розвитку особи, яка самовизначається. У порівнянні з багатьма іншими формами роботи, схеми дозволяють складне представити в простій і зрозумілій (наочній) формі.

Загальна логіка практичного застосування схем передбачає наступну послідовність дій:

- 1) створення мотиваційної основи розгляду даного питання;
- 2) коротке ознайомлення зі схемою;
- 3) розгляд за допомогою схеми декількох типових завдань-ситуацій (заготовлених наперед);
- 4) використання кожним підлітком схеми для самооцінки власної ситуації.

До схем загальної оцінки ситуацій самовизначення можна віднести:

- «восьмикутник основних чинників вибору професії» (Є. Клімов);
- схему розрізнення зовнішніх і внутрішніх виборів;
- схему альтернативного вибору і побудовані на її основі методики уточнення обраної спеціальності та конкретних учбових закладів.

До методик ціннісно-етичної оцінки ситуацій відносяться:

- схема реалізації людини (за В. Франклом);
- поле ціннісних орієнтацій;
- «етичне перехрестя»;
- схема принципового розрізнення заздрості і відчуття справедливості;

- схема принципового розрізнення стереотипів Трудівника, Ледаря і Нездари в грі «Три долі»;
- схема «розплати і досягнень» та інші [3].

6. Карткові інформаційно-пошукові системи («професьянси»). Карткові ігрові консультаційні методики.

Всі розроблені профконсультаційні карткові методики можна розбити на дві основні групи: інформаційно-пошукові системи (ІПС) та ігрові карткові технології.

У індивідуальних інформаційно-пошукових системах за певними правилами клієнт складає з карток образи своїх профорієнтаційних проблем і підбирає шляхи їх вирішення (методика «Стратегія»), а також образи найпривабливіших професій (методики «Кишеньковий комп'ютер», «Формула», «Хто? Що? Де?»). Оскільки зовні ці методики нагадують розкладання пасьянсів, то їх називають професьянсами (від слів «професія» і «пасьянс»). На відміну від бланкових тестів, головною перевагою карткових технологій є можливість оперативного коректування здійснюваних виборів.

В ігрових карткових системах робиться спроба змоделювати основні етапи людського життя (індивідуальна гра «Людина-Доля-Перешкода»), а також основні етапи професіоналізації людини (групові гра «Кар'єра»). Найважливішим активізуючим прийомом даних методик є спеціально організовувана ігрова суперечка консультованого клієнта з відповідями, написаними на картках, а також певні призи і покарання. В ході такої суперечки консультований підліток (або дорослий) зазвичай сам встановлює (промовляє) зв'язок своїх ігрових можливостей і досягнень гри (наприклад, наскільки за допомогою волі можна уникнути участі в злочинній діяльності, адже зазвичай злочинці – люди вольові і т. п.).

7. Настільні ігрові профорієнтаційні методики.

Настільні карткові ігрові методики, в порівнянні з картковими системами, дозволяють моделювати проблеми особистісного і професійного самовизначення в простіших формах. Тому дані методики діти та їх батьки можуть використовувати самостійно. Також є можливість для багаторазового проведення процедури.

У грі «Або-Або» учасники пересувають свої фішки по ігровому полю, здійснюючи виписані на кожній клітинці ходи, пов'язані з вибором (відмовою) від тих або інших складових професійного, життєвого і особистісного розвитку. По зробленому (у вигляді відібраних карток) виборі в кінці гри визначається, який професійний і життєвий стереотип вдалося реалізувати кожному учасникові [3].

У зв'язку з тим що ці ігри вимагають значного матеріального забезпечення, існує ще більш спрощений варіант гри з використанням звичайних гральних карт (двох повних колод). У грі «Психо-бізнес», що з'явилася таким чином, моделюються деякі етичні моменти. Якщо в звичайних карткових іграх цілі учасників можна назвати «комерційними» (набрати більше очок), то в даній грі підбиття підсумків побудоване таким чином, що всі «нехороші» дії відносно решти гравців (випущення у них очків, «перехоплення» можливого «прибутку» та ін.) караються, тому часто найбільш вигідною ігровою стратегією виявляється шанобливе відношення до інших.

8. Бланкові профорієнтаційні карткові ігри.

Невелику кількість карток готують самі гравці (по 8-12 карток кожен), а результати ігрової дії відображають у спеціальних бланках. Важливим елементом процедури є не тільки сама гра, але й підготовка до неї, коли кожен школяр, заповнюючи свій набір карток (наприклад, співвідносячи якості людини з різними професіями у грі «Комплімент»), виступає в ролі експерта. Мета даних ігор – ознайомити учасників з різними аспектами самовизначення.

У грі «Комплімент» учні оцінюють один одного, передаючи спеціальні картки з виписаними на них якостями (роблять своєрідні компліменти), а потім за цими ж картками співвідносять себе з тими або іншими професіями (на картках в ході попередньої підготовки вже повинні бути виписані зв'язки якостей з професіями).

Гра «Медоворот» призначена для медико-педагогічного профконсультування. Картки у грі весь час йдуть по колу (звідси її

назва), а учні відбирають картки з найпривабливішими для себе професіями. У ігрових бланках кожен гравець відзначає відповідні зміни в загальному стані свого здоров'я, тобто ніби прогнозує, наскільки відібрані професії його поліпшать або погіршать і в яких саме системах організму (у грі представлені вісім таких систем) відбудуться ці зміни.

9. Ігри-дискусії.

Ці методики використовуються при роботі з класом. До даної групи методик відноситься гра-дискусія «Заробітна плата працівника». Як показує практика, не тільки багато підлітків, але і дорослі не розуміють того, чому представники одних професій отримують велику зарплату, а представники інших професій – невисоку, виконуючи при цьому не менш складну і відповідальну роботу. Дана гра не покликана якимось змінити ситуацію, її мета – активізувати роздуми з приводу найважливішого чинника професійного вибору – обґрунтованості зарплати. Адже у професійній діяльності непорозуміння і образи, пов'язані із заробітною платою, можуть стати причиною зміни професії і невдалої кар'єри. Проблема в тому, щоб зробити ці роздуми більш обґрунтованими.

10. Методи ухвалення профконсультаційного рішення.

Для оптимізації взаємин профконсультанта і клієнта, а також

для більшої наочності (і зрозумілості для клієнта здійснюваних сумісних дій) використовується методика під назвою «Схема альтернативного вибору». Профконсультант і клієнт сидять поряд за столом і на загальному бланку фіксують найбільш важливі для даного клієнта чинники вибору. Після цього всі чинники співвідносяться (за критерієм більшої або меншої відповідності, вираженої в умовних балах) з наявними альтернативними варіантами вибору. При остаточному виборі враховується, який з альтернативних варіантів набирає найбільшу кількість балів. І хоча іноді вибір робиться не тільки з урахуванням набраних балів, така процедура, на думку самих клієнтів, допомагає їм краще зрозуміти, чого вони хочуть насправді.

Головне при використанні цієї схеми – постійно запитувати думки консультованих про переважаючий вибір, про ступінь відповідності або невідповідності виділених чинників наявним альтернативам, а також про їх остаточні рішення.

Висновки. Представлені групи методів і конкретні методики за умови використання їх з іншими методами профорієнтації (включаючи і традиційні тести, інформаційно-довідкові і технології) дозволяють поступово сформувати активну позицію школяра по відношенню до свого професійного майбутнього і до життя в цілому.

Література

1. Барановский А.Б. Система методов профессиональной ориентации. Основы профессиональной ориентации: Учебно-методическое пособие / А.Б.Барановский, Г.М.Потапенко, Г.В.Щекин – К.: МЗУУП, 1993. – 164 с.
2. Гуткин М.С. Система работы общеобразовательной школы по профессиональной ориентации учащихся [М.С.Гуткин, А.В.Янковская, Л.И.Смирнова, В.П.Кувшинов]; Под общ. ред. М.С.Гуткина. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 188 с.
3. Карасева А.В. Активизирующие методы в профориентационной работе / А.В. Карасева. – Барнаул, 2007. – 116 с.
4. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика / Николай Сергеевич Пряжников. – М.: Академия, 2008. – 320 с.
5. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С.Пряжников, Е.Ю.Пряжникова. – 4-е изд. – М., 2007. – 480 с.
6. Пряжникова Е.Ю. Профориентация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.Ю.Пряжникова, Н.С.Пряжников. – 3-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 496 с.
7. Фукуяма Ф. Теоретические основы профессиональной ориентации / Френсис.Фукуяма. – М.: МГУ, 1989. – 108 с.

Проблема профессионального самоопределения молодого человека приобретает особую актуальность в условиях трансформационных экономических процессов в украинском обществе, когда успешный выбор профессии является залогом жизненной самореализации личности. Выбор эффективных методов и форм профориентационной деятельности является необходимым условием удачного профессионального самоопределения. В статье охарактеризованы основные формы и методы профориентационной деятельности социального педагога в условиях общеобразовательной школы, представлена классификация профориентационных методов по разным квалификационным признакам. Последующего изучения в контексте данного исследования заслуживают инновационные методики профориентационной работы.

Ключевые слова: профориентация, методы и формы профориентационной деятельности, классификация методов профориентации.

As a problem of professional self-determination of young man acquires the special actuality in the conditions of economic processes of transformations in Ukrainian society, when a successful choice of profession is the mortgage of vital self-realization of personality. A choice of effective methods and forms of vocational activity is the necessary condition of successful professional self-determination. In the article basic forms and methods of vocational orientation of a social pedagogue have been described at general school, classification of methods of vocational orientation has been considered on different qualifying signs. A subsequent study has been deserved by the innovative methods of vocational orientation.

Key words: vocational orientation, methods and forms of vocational orientation, classification of methods of vocational orientation.

У статті на основі аналізу наукової літератури узагальнено сутність дидактичних понять “краєзнавство”, “літературне краєзнавство” та “література рідного краю”; науково обґрунтовано структурно-компонентний склад досліджуваної проблеми; розроблено й сформульовано основні принципи організації вказаного регіонального освітнього компонента відповідно до особливостей викладання в сучасних загальноосвітніх школах Закарпаття.

Ключові слова: краєзнавство, літературне краєзнавство, структура, принципи літературно-краєзнавчої діяльності.

В умовах глобалізації суспільного розвитку, інтеграції світових регіонів, активного розширення мереж інформаційних технологій особливо актуальним постає питання збереження національної культури, національної пам'яті, національної самоідентифікації. Духовні здобутки попередніх поколінь закодовані насамперед у художній спадщині народного генія – фольклорі та кращих зразках релігійної і художньої літератури. Тому шкільне літературне краєзнавство у системі сучасної освітньої парадигми навчання і виховання сприяє осмисленню історико-культурних традицій краю, його духовного життя, формуванню національної свідомості, є могутнім виховним засобом, що стимулює розвиток пізнавальної і творчої діяльності учнів.

У різні періоди розвитку освіти, шкільництва, педагогічної думки на позитивне значення краєзнавства у вихованні дітей вказували видатні вітчизняні (П.Блонський, Г.Ващенко, А.Волошин, О.В.Духнович, Н.Крупська, А.С.Макаренко, С.Ф.Русова, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський, С.Шацький, ...) і зарубіжні педагоги (Джон Дьюї, Я.А. Коменський, І.Й.Песталоцці, Ж.Ж.Руссо).

На батьківщині класичного краєзнавства – Німеччині педагоги А.Дістервег, К.Ріттер, Х.Зальцман пропонували краєзнавство реалізувати у формі особливого предмету – вітчизнознавства.

Про необхідність впровадження літературного краєзнавства в навчально-виховний процес зазначали у наукових працях сучасні учені-методисти Н.Й.Волошина, В.Я.Неділько, С.О.Пультер, Г.В.Самойленко, Б.І.Степанишин.

Сучасна педагогічна наука має значну кількість досліджень, присвячених розкриттю різноманітних аспектів літературного краєзнавства в навчально-виховному процесі (Башманівська Л.А., Волинець І.М., Горда М.С., Лисенко А.В., Пасічник Є.А., Шульженко В. та ін.). Визначення терміну “літературне краєзнавство” зустрічається в роботах дослідників Є.А.Пасічника, В.І.Романька, А.В.Лисенко, І.М.Волинець. Однак для усвідомлення теоретичних засад літературного краєзнавства як історико-педагогічної проблеми необхідно звернутися до наукового доробку дослідників, в якому аналізоване явище має свої витоки.

Оскільки літературне краєзнавство – похідне поняття від загальної категорії краєзнавство, тому насамперед розглянемо, як трактувалося поняття “краєзнавство” у науковій і методичній літературі 20-30-х рр. XX століття. Проблеми краєзнавства у школах цього періоду розглядали А.Большаков, П.Волобуєв, Л.Міловидов, П.Мостовий, О.Музиченко та ін., із сучасних дослідників – В.С.Бугрій, Н.Ю.Рудницька, О.В.Сухомлинська, а також проаналізуємо сутність та окремі відмінності у значенні синонімічних понять педагогічних категорій “літературне краєзнавство” та “література рідного краю”.

Таким чином, мета статті – з'ясувати сутність понять краєзнавство, літературне краєзнавство і література рідного краю; визначити структурні компоненти літератури рідного краю як дидактичної категорії.

Основна частина. Поняття “краєзнавство” по-різному тлумачилось в історії та теорії педагогічної думки. В науковій літературі і на сьогодні немає єдиної точки зору: краєзнавство вважають науковою дисципліною або комплексом дисциплін, які покликані здійснювати всебічне наукове пізнання краю, методом, дидактичним принципом, формою позакласної роботи, видом заняття. Така невизначеність стосовно трактування сутності, на думку

В.І.Романька, зумовлена, по-перше, багатогранністю педагогічних функцій краєзнавства, а по-друге, нерозробленістю теоретичних основ досліджуваної дефініції [23].

В науковій літературі педагогічне поняття “краєзнавство” закріплюється на межі 20-х рр. XX століття. Зв'язано це з тим, що на початку 20-х рр. XX ст. відбувається руйнація старої школи та створення нової – “школи життя” [7]. Стару школу дослідники називали школою “зубріння”, яка була побудована на вивченні “закона Божого”, стародавніх мов [26, с.118]. Натомість актуальним постає вивчення рідного краю, його географії, історії, етнографії, літератури.

Є.Пасічник пов'язує започаткування шкільного краєзнавства із Всеросійським з'їздом вчителів з питань народної освіти (1913), на якому було ухвалено рекомендації щодо використання в навчальному процесі місцевих фактів із природи і життя людей [19]. Дослідження Т.Бондаренко свідчить, що термін “краєзнавство” з'являється в 1914 році завдяки історико-методисту В.Уланову та симбірському вченому В.Манькову [1, с.90]. В цей час в поняття краєзнавство включали наступний зміст: всебічне вивчення певної території.

Вже в 1919 році, як стверджує дослідниця Т.Міщенко, Київський губернський відділ народної освіти склав навчальний план, у який було включено краєзнавство як навчальний предмет. 1920 року Наркомос України видав єдиний для всіх трудових семирічних шкіл навчальний план, у якому серед навчальних дисциплін був предмет “Краєзнавство” [16]. У 1922р. розпочато розробку комплексних програм за концентрами, які з 1924 року увійшли у практику шкіл.

Отже, початок і середина 20-х рр. – один із періодів розвитку вітчизняного шкільництва, який характеризувався створенням власної, оригінальної системи освіти і виховання, важливе місце в якій належало краєзнавству. Зазначена дидактична категорія була невід'ємною складовою комплексних програм. Відповідно цих програм ставилось завдання – використовувати у навчально-виховному процесі школи матеріал з найближчого оточення та місцевого краю. Комплексна система навчання, яка почала діяти із середини 1920-х рр., створила нову освітню парадигму, що передбачала відмову від традиційної класно-урочної системи і пропала ідея інтегрованого сприйняття дитиною навколишнього світу через активно-творчі методи навчання [2, с.12]. Шкільне краєзнавство було одним з основних важелів у перебудові народної освіти, піднесенні справи навчання на більш високий рівень [26, с.118].

Означений період характеризується різноманітністю визначень щодо тлумачення педагогічної категорії “краєзнавство”.

Питання трактування сутності краєзнавства у 20-30-ті рр проаналізовано у дисертаційному дослідженні В.І.Романька [23]. На основі FYFKSP наукових праць вченим розглянуто тлумачення дидактичної категорії краєзнавство попередниками:

- метод синтетичного наукового вивчення якої-небудь виділеної за адм., пол. чи госп. життям території (А.Большаков);
- краєзнавство – не окремий предмет, а шлях або підхід (І.Г.Гревс);
- загальний провідний принцип навчання і виховання на місцевому краєзнавчому матеріалі (А.Дзенс-Литовський);
- метод активного пізнання навколишньої дійсності (А.Ф.Музиченко);

Дослідник В.С. Бугрій, у трактуванні сутності шкільного краєзнавства у 20-30-ті рр. виділяє наступні теоретичні підходи: розуміння краєзнавства як методу (О.Музиченко); отождествлення з однією із навчальних дисциплін (В.Герінович, М.Сумцов); функціонування краєзнавства в школі одночасно і як дисципліни, і як методу (П.Постоев); використання краєзнавства як основного принципу добору дидактичного матеріалу (П.Волобуєв, П.Мостовий, Л.Міловидов) [2, с.10].

Професор Є.Кагаров, аналізуючи підхід до шкільного краєз-

навства серед освітян Західної Європи, вказував, що більшість із німецьких педагогів також вважає вивчення рідного краю з одного боку – самостійним предметом, який знайомить учнів з географією, економікою і культурою краю, а з іншого боку – головним принципом побудови навчальних програм. Ця точка зору переважала в той час “не лише в Німеччині, а і в Австрії, Франції, Італії, скандинавських країнах, Польщі...” [10, с. 154].

Із відміною комплексних програм та поновленням предметного викладання у шкільництві компоненти системи краєзнавчої роботи поступово вилучаються з навчального процесу, а шкільне краєзнавство зберігається лише в другорядних епізодичних формах [2, с. 5]. Краєзнавство як навчальний предмет у школі зникає і стає складовим піонерського руху, розвивається переважно у вигляді туристських форм роботи [25, с. 4].

У 40-50 рр., як зазначає дослідник Романько, найбільш повним трактуванням вказаної категорії вважали визначення професора А.С.Баркова, згідно якого краєзнавство охоплювало “комплекс навчальних дисциплін, різних за змістом і частковими методами дослідження, які в сукупності передбачають наукове і всебічне пізнання рідного краю” [23]. Аналогічне визначення сформульовано Г.В.Самойленком у навчальному посібнику “Краєзнавство культурно-мистецьке та літературне” [24, с. 7].

На сучасному етапі більшість науковців вважає краєзнавство дидактичною категорією, про що свідчить наступне трактування сутності означеної дефініції за педагогічним словником: “Краєзнавство (шкільне) – освітньо-виховна робота, яка полягає у всебічному вивченні на уроках і в позакласній роботі частини України (області, району, міста тощо). Основним завданням краєзнавства є вивчення природи, населення, господарства, історії та культури рідного краю з пізнавальною, науковою, навчальною, виховною, практичною метою...” [5, с. 179]. Дане тлумачення категорії краєзнавства є найбільш прийнятним для нашого дослідження.

У залежності від того, на який об’єкт спрямована дослідницька діяльність, краєзнавство буває природничо-географічним, історичним, культурно-мистецьким, літературним [24, с. 7].

Важливе місце серед різних видів шкільного краєзнавства займає літературне краєзнавство – “специфічна галузь науки про літературу” [15, с. 4].

Літературне краєзнавство вивчає явища художньої літератури в краєзнавчих аспектах, пов’язаних з історико-культурним типом систем, в яких суттєву роль відіграють національні, зональні, регіональні, краєві, локальні системи літератури [18, с. 37].

Є.А. Пасічник, який розглядає шкільне літературне краєзнавство в системі вивчення української літератури, визначає аналізовану категорію як “навчально-виховну роботу з літератури, спрямовану на вивчення подій, фактів, літературних явищ, тісно пов’язаних з даною місцевістю” [19, с. 2].

У сучасних трактуваннях учених наявні такі підходи до розглядуваної педагогічної категорії:

1. В.І.Романько визначає літературне краєзнавство як ефективний засіб навчально-виховної роботи, який сприяє розв’язанню проблем навчання і виховання школярів і студентів, удосконаленню викладання літератури з опорою на знання молоді про культуру рідного краю, здатний активізувати їх творчу і пізнавальну діяльність [23, с. 16].

2. А.В.Лисенко на підставі аналізу трактування сутності літературного краєзнавства в енциклопедичних виданнях формулює наступне визначення: “Літературне краєзнавство – це специфічна галузь науки про літературу, предметом якої є комплексне вивчення літературних творів, персоналій письменників, літературних образів, традицій, фольклору та інших художніх елементів і специфічних особливостей, прямо чи опосередковано пов’язаних із рідним краєм з пізнавальною, науковою, навчальною, виховною і практичною метою” [13, с. 68].

3. І.М.Волинець, яка розглядає аналізовану педагогічну категорію у системі вивчення зарубіжної літератури, вважає літературне краєзнавство однією із низки змістових складових шкільних курсів літератури, що розкриває світовий літературний процес у тісному зв’язку з Україною за певними напрямками, має свій предмет досліджень, джерела, а також сприяє розвитку особистості кожного школяра, підвищенню ефективності засвоєння ним на-

вчальних предметів [3].

У сучасному довідковому виданні “Методика викладання літератури: Термінологічний словник” сформульоване наступне визначення: “Краєзнавство літературне – галузь літературознавства, яка досліджує зв’язки між історико-літературним процесом (у межах розвитку національних літератур) і літературною історією, літературним середовищем окремих місцевостей нашої країни”, а також зазначається, що “творчі здобутки письменників, діяльність яких пов’язана з окремими місцевостями”, повинні подаватися на тлі досягнень національної і світової літератури [25, с. 50].

Для нашого дослідження найбільш прийнятним є визначення, дане у Словнику літературознавчих термінів: “Літературознавче краєзнавство, або Літературна географія краю – це вивчення літературного життя краю, області, міста, біографій письменників і їх творів, зв’язаних із даною місцевістю, музеїв, пам’яток і меморіальних дошок, що увічнюють пам’ять діячів літератури” [12, с. 223].

Поряд із дефініцією літературне краєзнавство науковці по-сługовуються наступними термінами: літературознавче краєзнавство [11; 12; 13], літературна географія краю [12], краєзнавство літературне [25], література рідного краю [21].

Слід зауважити, що у науковій літературі найбільш уживаним є поняття “літературне краєзнавство”, а у практиці школи на сучасному етапі – “література рідного краю”. Однак зазначені поняття варто трактувати як близькі, а не абсолютні синоніми, що інколи спостерігаємо у наукових дослідженнях. Оскільки якщо літературне краєзнавство – одна із складових шкільних курсів літератур, що реалізується на уроках як української, так і зарубіжної літератур, то література рідного краю – відносно самостійний структурний компонент сучасної шкільної літературної освіти учнів.

Вперше рубрика “література рідного краю” з’являється у 1988р. у шкільній програмі із української літератури і має місце в усіх наступних шкільних програмах із української літератури. Відповідно до чинної програми із української літератури для 5-12 класів кожен клас як основної, так і старшої школи старшої школи закінчується уроками літератури рідного краю [21, с. 9]. Як бачимо, Розділ “література рідного краю” відносно недавно став обов’язковим у курсі української літератури в середній загальноосвітній школі. Однак у контексті епохи національного відродження, під знаком якої живемо нині, сприймається як одне з найважливіших народознавчих джерел, яке протягом віків зберігало в собі сутність нашої національної історії, світосприймання, переконань і психології наших предків [22, с. 4].

Таким чином, спільним, на нашу думку, серед усіх визначень є той факт, що літературне краєзнавство, література рідного краю, шкільна літературно-краєзнавча діяльність (зазначеними термінами будемо надалі користуватися в аспекті вирішення наступних проблем нашого дослідження) – необхідні і важливі складові компоненти у сучасній освітній системі навчання і виховання, використання елементів яких у навчально-виховному процесі сприяє національному вихованню, всебічному розвитку, духовному збагаченню, розвитку творчих здібностей школярів, активному становленню й самореалізації особистості у сучасному світі.

Отже, не заперечуючи думки інших авторів, дослідження яких стали базовими для нашої роботи, визначаємо педагогічну категорію “література рідного краю” як регіональний системний структурний компонент сучасної літературної освіти учнів, закріплений чинною програмою з української літератури у формі спеціально відведених уроків, мета яких ознайомлювати учнів із творчістю та культурно-літературним життям краю. Такі уроки повинні допомагати школярам осягати глибинну сутність спадщини митців краю, космосу духу земляків, поглиблювати знання про історію рідного краю, його найвидатніших земляків, а також сприяти формуванню загальнолюдських духовних цінностей й утвердження гуманістичного світогляду особистості через призму рідної культури.

Із зазначеного формулювання випливають наступні положення щодо літератури рідного краю. Це:

- складова шкільного літературного краєзнавства;
- одна із навчальних (програмних) форм шкільного літературного краєзнавства;

- обов'язковий структурний компонент сучасної літературної освіти учнів;
- розділ у шкільному курсі української літератури.

Визначимо зміст поняття літератури рідного краю у шкільному курсі української літератури на основі праць дослідників та трактування сутності зазначеного поняття в енциклопедичних літературознавчих та науково-довідкових виданнях. Ще Є.Пасічником чітко було встановлено зміст літературного краєзнавства в школі – “збирання і використання в процесі навчання місцевого фольклору, ознайомлення учнів з творами, в яких відображено життя, побут і культура місцевого краю, зустрічі з письменниками-земляками, що свідчать про літературне життя даної місцевості” [19, с.2]. У “Словнику літературознавчих термінів” зміст вказаного поняття – це “вивчення літературного життя краю, області, міста, біографій письменників і їх творів, зв'язаних з даною місцевістю” [12, с.223]. Вважаємо, що найбільш точне, повне і вичерпне визначення змісту окресленого поняття подане у Літературознавчій енциклопедії – літературознавче краєзнавство “вивчає локальне літературне життя, біографію та творчість письменників, художні твори, пов'язані з певним регіоном” [14, с.579].

Таким чином, зміст освітнього компонента “література рідного краю” включає три основоположні складові: 1) літературне життя краю; 2) творчість письменників рідного краю; 3) художні твори.

Ці аспекти можуть бути реалізовані на основі принципів [4, с.271] організації літературного краєзнавства, які є початковими положеннями, вимогами, що пронизують собою всю систему науково-дидактичного знання і субординують його [20, с.138] та визначають зміст, форми, методи і засоби літературно-краєзнавчої роботи.

М.В.Соловей, який досліджує краєзнавчо-пошукову роботу учнів у загальноосвітніх школах встановлює, що краєзнавство в школі ґрунтується на принципах: гуманізації, демократизації, системності, науковості і культуровідповідності [26, с.10].

Г.В.Самойленко виділяє наступні основні принципи вивчення краєзнавчого матеріалу: історизм, системність, науковість [23, с.38].

А.В.Лисенко доповнює основні дидактичні принципи наступними критеріями, які зумовлені специфікою літературного краєзнавства: ментальної спорідненості, культуровідповідності, варіативності, національної вкоріненості літератури [13].

Таким чином, відповідно об'єкта дослідження виділяємо наступні провідні принципи вивчення літератури рідного краю у школі. Вважаємо за доцільне згрупувати принципи шкільної літературно-краєзнавчої діяльності навколо трьох основних освітніх стержнів – сучасні освітні (пріоритетні) напрями у змісті національної школи (класичні дидактичні принципи), історико-регіональні особливості та специфіка викладання літератури рідного

краю.

До першої групи віднесемо загальноосвітні поліпарадигмальні принципи, які відображають сучасний розвиток системи дидактичних вимог до змісту освіти у національній школі України і закладені в основних державних документах про освіту. Сюди відносимо принцип гуманізації [9] та націоналізації [17], виховуючого характеру літературного краєзнавства який “відображає закон єдності навчання і виховання” [8, с.43], реалізується насамперед за допомогою змісту навчального матеріалу з літератури рідного краю.

Друга група принципів – це адаптована відповідно до шкільної літературно-краєзнавчої діяльності система класичних основоположних (Я.А.Коменський, А.Дістервег, К.Д.Ушинський, Ю.К.Бабанський, В.А.Онищук, І.П.Підласий та ін.) дидактичних вимог. Сюди відносимо принцип науковості [24, с.45]; це дидактичний принцип, що вимагає такого змісту навчання, у якому знання, факти, положення і закони, що вивчаються, повинні бути науково правильні [29, с.114], систематичності й послідовності, доступності, самостійності, активності та дослідницької діяльності, принцип міжпредметних зв'язків (у змісті програми з літератури рідного краю [6] закладені основи для вивчення регіонального компоненту у взаємозв'язках із світовою літературою, музикою, історією, образотворчим мистецтвом, архітектурою) тощо.

Третя група принципів – специфічні, зумовлені особливостями вивчення структурного дидактичного компонента “література рідного краю у школі”. Серед них виокремлюємо: принцип зв'язку навчання з життям, принцип історизму, принцип культуродоцільності, принцип врахування етнічних ознак та менталітету припускає відбір творів для текстуального та самостійного ознайомлення, у яких яскраво і чітко виражена “особистість українця-русина” (В.Б.Антонович): правдивість, громадська рівноправність, працьовитість, любов до рідної землі, гір Карпат та благоговіння перед вірою предків. Реалізація вказаного принципу забезпечується шляхом поступового розширення обсягу знань на основі літературно-краєзнавчого матеріалу про життя, характер, релігійні уподобання, пристрасть до культури, літератури народу рідного краю.

Таким чином, ми виокремили і виділили три групи дидактичних принципів, реалізація яких забезпечить успішне засвоєння змісту структурного компонента “література рідного краю” у школі. Дотримуємось думки, що тільки при органічній єдності і сукупності усіх дидактичних вимог до навчання можливий позитивний результат під час літературно-краєзнавчої діяльності.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із розробкою психолого-педагогічних аспектів відбору змісту матеріалу для освітнього компоненту “Літератури рідного краю в загальноосвітніх школах Закарпаття”.

Література

- Бондаренко Т. Шкільне краєзнавство у змісті історії педагогіки України // Тетяна Бондаренко / Історія педагогіки у структурі професійної підготовки вчителя. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету. – Серія соціально-педагогічна. – Випуск 3. – Кам'янець – Подільський: Абетка Новга, 2002. – Т.2. – С.87-94
- Бугрій В.С. Становлення та розвиток системи краєзнавчої роботи в школах північно-східної України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Володимир Станіславович Бугрій. – Житомир, 2006. – 20с.
- Волинець І.М. Методичні аспекти вивчення літературного краєзнавства у профільній школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2010-2/index.htm>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
- Волкова Н.П. Педагогіка: Посіб. для студ. вищих навч. закл. / Наталія Павлівна Волкова. – К.: “Академія”, 2003. – 576 с.
- Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
- Децик Г.Д. Програма з літератури рідного краю для загальноосвітніх шкіл Закарпаття / Г.Д.Децик, Н.Й.Рибрик. – Ужгород: Гражда, 2007. – 28 с.
- Дзенс-Литовский А.И.. Познание местного края / А.И.Дзенс-Литовский, И.С.Абрамов С. – Л.: “Колос”, 1925. – С.25-26
- Дидактика сучасної школи: Посібник для вчителів / Б.С.Кобзар, Г.Ф.Кумаріна, Ю.А.Кусий та ін. Під ред. В.А.Онищука. – К.: Рад. шк., 1987. – 351 с.
- Закон України “Про освіту” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/pravo/law_00/> – Загол. з екрану. – Мова укр.
- Кагаров Є. Вопросы краеведения на Западе и у нас / Евгений Георгиевич Кагаров // Радянська школа. – 1927. – №9. – С.154-159
- Краткая литературная энциклопедия: в 9 т. / [гл.ред. А.А. Сурков]. – М.: Сов. Энциклопедия. – Т.4:Лакшин-Мураново. – 1967. – 1024 стлб. : ил.
- Лесин В.М. Словник літературознавчих термінів / В.М.Лесин, О.С.Пулинець. – К.: Рад. школа, 1971. – 488 с.
- Лисенко А.В. Методика використання літературного краєзнавства в системі підвищення кваліфікації вчителів-словесників : дис ...

- кандидата пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / Алла Василівна Лисенко. – К., 2002. – 220 с.
14. Літературознавча енциклопедія: у двох томах. Т.1 / Авт. – уклад. Ю.І.Ковалів. – К.: ВУ "Академія", 2007. – 608 с.
 15. Милонов Н.А. Литературное краеведение: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / Николай Александрович Милонов. – М.: Просвещение, 1985. – 192с. : ил.
 16. Міщенко Т.М. Педагогічні основи підготовки майбутніх учителів до краєзнавчої роботи в сільській школі: дис ... кандидата пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Тетяна Михайлівна Міщенко. – Черкаси, 2001. – 243 с.
 17. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cg?nreg=347%2F2002>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
 18. Неупокоева И.Г. История всемирной литературы. Проблемы системного и сравнительного анализа / Ирина Григорьевна Неупокоева. – Москва: Наука, 1976.
 19. Пасічник Є.А. Літературне краєзнавство в школі / Євген Андрійович Пасічник. – К.: Радянська школа, 1965. – 136 с.
 20. Педагогіка: Підручник для пед. ін-тів та ун-тів / За заг. ред. М.Д.Ярмаченка. – К.: Вища школа, 1986. – 544 с.
 21. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська література: 5-12 класи. – К. – Ірпінь: Перун, 2005.
 22. Поліщук Я. Література рідного краю / Ярослав Поліщук. – Рівне: Азалія, 1993. – 79 с.
 23. Романько В.І. Краєведение в системе вузовской подготовки будущего учителя: дисс ...кандидата пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Романько Валерій Іванович. – К.: АПН України. Ін -т педагогіки, 1992. – 163 с. – Бібліогр.: с.143-159.
 24. Самойленко Г.В. Краєзнавство культурно-мистецьке та літературне: Навчальний посібник / Григорій Васильович Самойленко. – Ніжин, НДПУ, 2001. – 150 с.
 25. Ситченко А.Л. Методика викладання літератури: Термінологічний словник / А.Л.Ситченко, В.І.Шуляр, В.В.Гладишев. – К.: Видавничий Дім "Ін Юре", 2008. – 132 с.
 26. Соловей М.В. Краєзнавчо-пошукова робота учнів у загальноосвітніх школах України (1950-2000 р.р.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01: «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Соловей Микола Васильович. – Київ, 2000. – 16 с.
 27. Толстов С. Введение в советское краеведение / Сергей Павлович Толстов. – М. – Л.: Соцэкгиз, 1932. – 159 с.
 28. Українська Літературна енциклопедія: в 5 т. / [редкол.: І.О.Дзеверін (відпр. Ред.) та ін.]. – К. : Укр.. енциклопедія ім. М.П.Бажана, 1995. – Т.3: К – Н. – 1995. – С.44-45.
 29. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти / Михайло Миколайович Фіцула. – К.: Видавничий центр "Академія", 2000. – 544с.

В статтю на основі аналізу научної літератури обобщено сутність дидактичних понять "краєведение", "литературное краеведение" и "литература родного края"; научно обосновано структурно-компонентный состав исследуемой проблемы; разработаны и сформулированы основные принципы организации указанного регионального образовательного компонента в соответствии с особенностями преподавания в современных общеобразовательных школах Закарпаття.

Ключевые слова: краеведение, литературное краеведение, структура, принципы литературно-краеведческой деятельности.

The essence of didactics concepts "study" of a particular region, "literary study" of a particular region and "literature of native edge" have been analysed on the basis of analysis of scientific literature in the article. structural- component composition of the probed problem has been scientifically grounded; basic principles of organization of indicated regional educational component have been developed and formulated in accordance with the features of teaching in modern general schools of Zakarpattya.

Key words: study of a particular region, literary study of a particular region, structure, principles of literary-regional activity.

УДК 374.3

ДОПРОФІЛЬНА ПІДГОТОВКА УЧНІВ ЯК ВАЖЛИВА ПЕРЕДУМОВА ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Мельничук Марія Михайлівна
м.Івано-Франківськ

У статті розглядаються важливість допрофільної підготовки при виборі профілю навчання, а також форми і методи профільного навчання; розкриваються мета і функції спецкурсів у профільному навчанні.

Ключові слова: допрофільна підготовка, профільне навчання, мета і функції спецкурсів.

Головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства [3, с.16-17].

Вибір професійного шляху багато в чому визначає долю людини. Від того, на скільки вірно вибраний життєвий шлях залежить місце кожного серед людей, задоволеність роботою, фізичне та психічне здоров'я, процес соціалізації особистості. Зробити правильний вибір – значить знайти своє місце в житті. Дослідники визначають, що 50 % населення задоволеність життям людини пов'язують з улюбленою справою, інші 50 % – це благополуччя

в сім'ї [6, с.12].

Профільне навчання в старшій школі – один із найважливіших компонентів модернізації загальної середньої освіти, одна з найбільш життєздатних освітніх реформ. У цієї ідеї, мабуть, нема опонентів, адже практико-орієнтоване навчання постало на часі. Профілізація потрібна для забезпечення індивідуальних потреб школярів, які виявляють підвищений інтерес до окремих предметів, і для професійного самовизначення, для успішної соціалізації, полегшення адаптації до самостійного життя, подолання інфантилізму підлітків, виховання відповідальності за прийняття рішень [3, с.3-5].

Основне навантаження в профілізації припадає на старші класи. За Концепцією профільного навчання у старшій школі профільне навчання – вид диференційованого навчання, за якого враховуються освітні потреби, нахили та здібності учня і створюються умови для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується змінами в меті, змісті, структурі та організації навчального процесу. В цілому профільне навчання – міждисциплінарна комплексна проблема,

для вирішення якої необхідні зусилля всього педагогічного колективу школи.

Метою профільного навчання є створення умов для диференціації і максимальної індивідуалізації навчання, забезпечення поглибленого вивчення профільних предметів та ефективної підготовки кожного учня до професійного самовизначення й полегшення його соціалізації після закінчення школи [2, с.32-37].

Важливою умовою успіху профільного навчання є допрофільна підготовка, адже це дві складові одного процесу: самовизначення особистості щодо вибору напрямку в освіті та професійної діяльності. Основна мета допрофільної підготовки – формування у дітей готовності робити свідомий вибір подальшого профілю навчання [3, с.3-6].

Профільна старша школа поширена в більшості розвинутих країнах. Причому в деяких із них вона починається вже після початкової шестирічної школи. Профільна школа є одним із виявів гуманістичного характеру суспільства, з його орієнтацією на людину, її розвиток, самореалізацію. І лише суспільства авторитарні, тоталітарні чи такі, що тільки-но вийшли з цього стану, намагаються і в освіті «зачесати» всіх дітей під один гребінець, який тримає жорстка, відчужена від людини рука авторитарної чи пост авторитарної держави, нехтуючи при цьому сутність, думку і почуттями дитини, а то й зневажаючи їх [1, с.4].

Переорієнтація завдань освіти, зміна цінностей у суспільстві потребують нового аксіологічного підходу до організації профільного навчання в середній школі. Сучасний учень хоче знати не лише те, що йому треба вивчати, а й навіщо. В особистісно-орієнтованому навчанні для нього важливим є не тільки запитання «Що це означає?», скільки запитання «Що це означає для мене особисто?». Адже у старшокласників виникають певні життєві плани, перебудовуються мотиви діяльності, зростає відповідальність, факти і поняття набувають ціннісної значущості, тому поведінка підпорядковується реаліям і перспективам майбутнього професійного життя.

Ознайомлення з деякими професіями відбувається ще в навчальному комплексі «дитсадок – школа – ВНЗ», де принцип наступності «спрацьовує» на користь справі найкраще. Так у дошкільному віці діти дізнаються про професії лікаря, вихователя, продавця тощо, а потім на основі хоча й невеликих життєвих спостережень діти граються в лікаря – хворого, покупця – продавця тощо. Тому підготовку до життя, вибору профілю навчання треба починати якомога раніше, а не тоді, коли учні дійдуть до профільного 10-го класу. Відтак роботу щодо ознайомлення з професіями потрібно вести і в початковій школі, адже перший ступінь шкільної освіти – важливий етап у розвитку інтелектуальної, емоційної, вольової сфер молодшого школяра, його індивідуальних здібностей, формування позитивної «Я-концепції». Тому пропонується вчителям початкових класів здійснювати якомога більше екскурсій на різні виробництва (в першу чергу ті, де працюють батьки учнів) з метою ознайомлення з різними професіями, а також надавати в процесі навчання максимальні можливості для розвитку індивідуальності дитини в заданих природою генетичних межах, для розкриття природних задатків, здібностей, інтересів та нахилів [2, с.32-37].

Наступним етапом роботи є основна школа (5-9 класи) – період, коли дитина «шукає себе», коли інтереси підлітка розпорознені, не сконцентровані. Тому завдання педколективу на цьому етапі полягає не стільки в поглибленні знань, скільки в допомозі дитині визначитись із своїми нахилами й уподобаннями. Отже, мета діяльності вчителів на цьому етапі є діагностично-прогностичною – виявити домінуючі інтереси й мотиви учнів та спрогнозувати майбутній профіль навчання школярів. Особливої актуальності допрофільна підготовка набуває у 8-9 класах.

Згідно з Концепцією профільного навчання в Україні варто здійснювати як через уже відомі, перевірені часом традиційні форми: факультативи, гуртки, секції, науково-практичні конференції, так і нові інтерактивні форми й методи навчання: конкурси, змагання, імітаційне моделювання тощо. Це сприяє прискоренню самовизначення учня, розкриттю його природних здібностей, прояву ініціативи, розвитку творчості, орієнтації на певну сферу

професійної діяльності.

У 8-9 класах виокремлюють чотири основні напрями роботи: 1) профдіагностику учнів; 2) профконсультаційну роботу; 3) роботу з батьками; 4) підготовку до вибору профілю в процесі навчання. Перші три пункти стосуються переважно роботи психолога і класних керівників, останній – вчителів-предметників. Також проводять постійний моніторинг щодо визначення нахилів, інтересів учнів. Сучасні умови життя призвели учнів до відчуття нестабільності, невизначеності, невпевненості в собі, у завтрашньому дні. Тому психологи організовують факультативи (наприклад «Ким бути?» або «Моя професійна перспектива») з метою психологічного тренінгу та профконсультаційної роботи (в тому числі про нові професії: дизайнера, маркетолога, менеджера) та умови їх набуття, про потреби регіону в спеціальностях. Паралельно класні керівники проводять класні години, присвячені вибору профілю навчання і майбутньої професії, зустрічі з колишніми випускниками, що стали студентами та фахівцями, а також проводити батьківські збори, присвячені специфіці профільного навчання [2, с.32-37].

Для полегшення вибору профілю навчання для учнів організовують короткотривалі (6-8 год.) пропедевтичні, пробні та орієнтувальні курси. Пропедевтичні (вступні) курси проводять за рік до систематичного вивчення певного предмета з метою першого ознайомлення з його основними поняттями.

З ряду предметів, окрім цього, за рахунок годин варіативної частини функціонують пробні (в основному предметні або міжпредметні) курси, мета яких – зацікавити учнів певним предметом чи міжпредметною проблемою (наприклад, екологічною чи демографічною) і допомогти їм спочатку в профільному самовизначенні, а потім сприяти свідомому професійному вибору. Класні колективи при функціонуванні курсів залишаються незмінними, а вчителі після закінчення 1,5-2 місячного курсу (1 година на тиждень) починають працювати з паралельним класом. Таким чином, в учнів кожного 9-го класу функціонує протягом навчального року кілька таких курсів, які поглиблюють знання з конкретного предмета, розвивають інтерес до нього і сприяють остаточному вибору профілю навчання. Програми пробних курсів розробляються вчителями-предметниками. Зміст їх мобільний, він поповнюється з урахуванням вимог часу та з огляду на професії, що потребують знань з відповідних профільних предметів. Заняття варто проводити у формі дослідницьких практикумів, розв'язання експериментальних задач, виконання нескладних проєктних завдань, які сприяють виробленню активного ставлення учнів до виконуваних дій.

Ознайомленню учнів з певною професією й орієнтації на її вибір сприяють орієнтувальні курси, які ведуть відповідні фахівці. Для вирішення цієї проблеми можна залучити батьківський комітет школи, представники якого на громадських засадах проводять цикл занять, на яких розповідають про особливості своєї професії й агітують учнів за її вибір. Отже, пропедевтичні, пробні й орієнтувальні курси мають велике значення в системі допрофільної підготовки, адже вони призначені для полегшення вибору профілю навчання.

Модернізація освіти у старших класах передбачає створення системи профільного навчання за рахунок: а) диверсифікації закладів освіти (ліцеї, гімназії, спеціалізовані школи); б) змісту навчальної інформації; в) методів навчання. Стосовно змісту: за умови профільної диференціації в структурі профільного навчання чітко прослідковуються три основні змістові блоки – базовий (загальноосвітній стандарт), профільний (профільний освітній стандарт) та елективний (комбінація курсів за вибором – спецкурсів і факультативів).

Спеціальні курси (в зарубіжжі – елективи) – курси профільного доповнення, які поглиблюють, розширюють межі профільних предметів, розвивають і доповнюють їх зміст (деякі з них інтегрують зміст), забезпечують задоволення індивідуальних освітніх інтересів, потреб і нахилів школяра, а також внутрішньо-профільну спеціалізацію і професійну спрямованість; тобто спецкурси виконують роль надбудови, доповнюючи зміст профільних предметів. Спецкурси є важливим елементом профільного навчання і способом максимальної індивідуалізації потенціалу кожного учня,

компенсуючи досить обмежені можливості базових і профільних курсів. Спецкурси порівняно з профільними предметами мають більшу різноманітність, нестандартизованість, враховують потреби регіону й індивідуальні інтереси та можливості кожного учня, посилюють практичну і дослідно-експериментальну складову профільного навчання. Тематика спецкурсів може бути різною залежно від регіону та запитів учнів [2, с.32-37].

Отже, саме спецкурси допоможуть усунути суперечності між освітніми потребами молоді та існуючим традиційним «набором» навчальних предметів у школі. Тому нині спостерігається тенденція до скорочення обсягу іваріантної частини навчального плану і збільшення варіативності навчання за рахунок розширення спектру навчальних курсів за вибором учня (спецкурсів і факультативів). Особливістю спецкурсів є те, що на відміну від факультативів спецкурси є обов'язковими для відвідування після вибору самим учнем. Вибір найбільш цікавих та потрібних з них має робити сам школяр, а не вчитель.

Оскільки спецкурси впроваджуються за рахунок шкільного компонента навчального плану, то в різних школах з однаковим профілем навчання можуть існувати різні за тематикою і змістом спецкурси. Це залежить від умов навчального закладу: матеріально-технічної бази, рівня підготовки кадрів, традицій школи, напрямів розвитку регіону, а найголовніше – від запитів, інтересів і можливостей самого учня.

Функції спецкурсів полягають у: а) вивченні ключових проблем сучасності в обраній галузі знань; б) засвоєнні профільних предметів на належному рівні за рахунок додаткового змісту спецкурсів, які доповнюють, поглиблюють і розширюють знання з профільних предметів; в) орієнтації на діяльнісний аспект змісту, дослідницько-проективну діяльність, підтримання пізнавальних інтересів; г) забезпеченні внутрішньопрофільної спеціалізації за

рахунок міжпредметних зв'язків, що уможливило введення курсів різної спрямованості; ґ) ознайомленні на допрофесійному етапі з основами майбутньої професії, такі спецкурси виконують роль проби на профпридатність. Спецкурси допомагають критично оцінювати свої можливості щодо правильності професійного вибору, сприяють майбутньому становленню в професії або відмові від неї [2, с.32-37].

Отже, метою спецкурсів є підготовка до усвідомленого й відповідального вибору сфери майбутньої професійної діяльності. Звідси випливають основні вимоги до тематики і змісту спецкурсів: 1) сприяти вибору індивідуальної і освітньої траєкторії, професійному сомовизначенню, соціалізації і адаптації випускників; 2) мати особистісну і соціальну значущість, надавати учням різні можливості для поглибленої профілізації та індивідуалізації навчання; 3) володіти значним науковим, розвивальним і виховним потенціалом; 4) сприяти розвитку загальнонавчальних і професійних умінь та навичок, формуванню ключових компетенцій.

Лише профільне навчання створює можливості для найбільш повного розвитку дитини відповідно до її сутності. Це не тільки має велике гуманістичне значення, а й є потужним важелем прогресу суспільства в умовах переходу країни до науково-інформаційних технологій, де успіх визначатиметься розвиненістю особистості та її максимальною самореалізацією.

Таким чином, профільність навчання у старшій школі є благом як для дитини, її діяльності у майбутньому дорослому житті, так і держави та суспільства, які в результаті отримують ефективного працівника, що найбільш повно реалізує себе відповідно до своїх здібностей. Тобто буде жити і діяти у гармонійному, цілісному життєвимірі.

Література

1. Кремень В. Профільне навчання: шлях до ефективної реалізації / Василь Кремень // Освіта України. – 2010. – № 3-4, 15 січня. – С.4
2. Липова Л. Теорія і практика здійснення профільного навчання в середній загальноосвітній школі / Людмила Липова // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – №5. – С.32-37
3. Липова Л. Профільне навчання: теорія і практика / Л.Липова, П.Замаскіна, П.Малишев // Студії: педагогіка і психологія. – 2006. – С.3-5
4. Нормативно-правова основа профільного навчання // Завуч. – № 17-18, червень. – С.16-17
5. Петренко С. Профільна освіта – вимога сучасності / С.Петренко, Н.Барсук // Завуч. – № 16, червень. – С.35
6. Фесюк О. Психологічний супровід профільної і допрофільної освіти / О.Фесюк // Освітнє слово. – 2008. – №19 (7 серпня).

В статье рассматривается важность допрофильной подготовки при выборе профиля обучения, а также формы и методы профильного обучения; раскрываются цель и функции спецкурсов в профильном обучении.

Ключевые слова: допрофильная подготовка, профильное обучение, задания допрофильной подготовки, цель и функции спецкурсов.

In the article are considered the importance of the before profile training for choosing profile studies and also forms and methods of profile studies; will open the aim and functions of special courses in profile students.

Key words: before profile training, profile studies, the aim and functions of special courses.

УДК 378.14:54

ПРИРОДНИЧО-НАУКОВІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Мітрясова Олена Петрівна
м.Миколаїв

Розглянуто раціональні природничо-наукові основи, що характеризують сучасні закономірності розвитку довкілля та мають стати у нагоді під час конструювання змісту природничих дисциплін.

Ключові слова: біосфера, довкілля, зміст природничих дисциплін.

Постановка проблеми. Нині філософська основа природничої освіти, можна сказати, її ідеологія відчуває певний вакуум. У

радянські часи такою ідеологією була марксистсько-ленінська філософія, яка не суперечила основним матеріалістичним природничим законам. Останні й зараз залишаються провідною ключовою лінією змісту природничих дисциплін.

З глобальними змінами у світі, суспільстві, що відбулися за останні десятиліття змінилися й деякі уявлення про розвиток самого світу. Так, наприклад, неспроможність людини жити в гармонії з довкіллям ставить питання про можливість подальшого сталого розвитку сучасної цивілізації. Для відновлення балансу

між суспільством і довкіллям треба змінювати спосіб життя людини, в основі якого мають бути екологічні імперативи, тому формування відповідного світогляду є надзвичайно актуальним завданням, без розв'язання якого перехід суспільства на шлях сталого розвитку буде неможливим.

Які ж раціональні природничо-наукові основи сучасного світорозуміння? На це питання повинні відповідати такі науки, як біологія, хімія, фізика, тобто основний спектр наук про природу. Визначенню світоглядних аспектів природничих наук присвячено чимало праць, зокрема: В.І.Вернадського [2], В.С.Крисаченка [1], М.М.Мойсеева [3], І.Т.Фролова [6] та ін.

Сутність проблеми полягає в тому, що ми повинні знати закономірності розвитку біосфери, знати межі стабільності екосистем, щоб грамотно визначати рівень антропогенного навантаження, не викликаючи екологічних криз локального, регіонального та глобального масштабів. Знання закономірностей розвитку біосфери – основа раціонального природничо-наукового світогляду сучасної людини.

Мета статті полягає в обґрунтуванні раціональних природничо-наукових основ, що характеризують сучасні закономірності розвитку біосфери та стають у нагоді під час конструювання змісту природничих курсів за умов інтеграції знань відповідних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Традиційна наукова картина світу сформувалась на базі класичної науки, яка вивчала макросвіт, сучасна ж наука охоплює мега-, мікро- та субмікросвіт. Вона значно змінила та уточнила уявлення, ідеї та узагальнення, що полягали в основі класичної картини світу. Змінились природничо-наукові уявлення про речовину, структуру й властивості матерії, простір, час, еволюцію.

Нині в світі існує декілька наукових шкіл, щодо трактування сучасного стану відношень біосфери, суспільства й людини. З точки зору природознавства, екології нині перед людством стоїть проблема гармонічного коеволюційного розвитку людини й довкілля.

У природознавстві до теперішнього часу існує протиріччя: як поєднати в єдине ціле поняття прагнення фізичних систем до зруйнування та прагнення біологічних систем до ускладнення, або самоорганізації. До теперішнього часу природознавство не розв'язало цього завдання з поєднання цих взаємно протилежних процесів.

Результатом біологічної еволюції – є ускладнення, удосконалення організації біологічних систем. З точки зору природознавства цей процес здійснюється в результаті самоорганізації. Поряд із самовідтворенням, самоорганізація – унікальна властивість живої матерії (клітини, організму, популяції, біоценозу та ін.), що здійснюється за рахунок перебудови існуючих і утворення нових зв'язків між елементами системи. Характерною рисою самоорганізації – є цілеспрямований та разом з тим природний спонтанний процес, який здійснюється під час взаємодії системи з оточуючим середовищем. Так, на прикладі хімічних структур (атомів, молекул, йонів) можна демонструвати процес самоорганізації на прикладі можливості існування різного роду стеріо- та таутомерних ізомерів

Що є рушійною силою процесів самоорганізації живої матерії? Таким двигуном є потік вільної енергії Сонця, що приходить до нашої планети і збуджує та організує все, що знаходиться на її поверхні. В результаті на планеті організуються потоки речовин і енергії.

Найбільш великий цикл нашої планети – це цикл води, де здійснюються основні трансформації речовини – тверде, рідке, пароподібне. Усі потоки речовин та енергії обертаються. В результаті обертання потоків здійснюються фізичні та хімічні трансформації в циклах, поряд із чим еволюціонує й біотичний цикл.

Наука відповідає на питання, як зародилося життя на планеті (з цього приводу є ряд теорій виникнення життя) та, як це життя еволюціонує (про це писав Ч.Дарвін).

Дослідження кінця XX і початку XXI століття присвячені пошукам відповіді на питання: куди, в якому напрямку еволюціонує життя. На основі вивчення інтенсивності енергетичних процесів,

що перебігають на різних рівнях організації життя та в різні періоди часу, було встановлено, що під час переходу на вищий рівень живої матерії інтенсивність енергетичних процесів збільшується. Нижча форма життя, поглинаючи енергію, удосконалює власну структуру з метою як можна більшого поглинання енергії.

Таким чином, енергетичний критерій є основним провідним критерієм еволюції живих організмів. Цей критерій дозволяє відповісти на питання: в якому напрямку розвивається життя на планеті.

Серед різноманіття форм живої природи, саме для людини характерно найбільша інтенсивність використання енергії. Академік М.В.Тимофєєв-Ресовський, видатний біолог і генетик звернув увагу на те, що тільки 10% енергії, яка споживається людиною, дають джерела енергії, що відновлюються та приймають участь у природному колообігу речовин [4]. Усі інші види енергії споживаються людиною із запасів біосфери. Таким чином, людина знаходиться у неприродному циклі, що при сучасному рівні потреб суспільства, рівні технологій, діяльності людини може вписатися у природні цикли біосфери тільки у тім випадку, якщо населення планети зменшиться у 10 разів, або у стільки ж разів зменшаться потреби людського суспільства.

Ще одним із критеріїв еволюції живої матерії – є існування циклів, тобто замкнутих колообігів. Іншого способу існування життя на планеті не існує. Середня тривалість циклу на Землі складає 10 років. Це означає, що елементи живлення кожного колообігу повертаються в цикл.

Виникає суперечність (парадокс Дарвін-Вернадського) між необхідністю здійснення у замкнутих циклах еволюції відкритих систем (види, популяції та ін.), які обмінюються з навколишнім середовищем речовиною, енергією та інформацією. При цьому відкриті системи, різноманітні форми живої матерії еволюціонують за власними законами, проходять відбір та гармонійно вписуються у замкнуті цикли елементів.

При всій гармонії існування окремих ланок живої матерії у великому біотичному циклі, людська компонента стала не вписуватися у цей цикл завдяки збільшенню інтенсивності енергетичних процесів та утворенню великої кількості відходів.

Маса людства складає 0,001% від маси біосфери, але при цьому інтенсивність енергетичних процесів людства перевищує біосферу в 20 разів, а об'єм утворення відходів зрівнявся з об'ємами фотосинтезу. Об'єм відходів – це перший показник, за яким людство перевищує біосферу.

Сучасне завдання, що постає перед природознавцями – це прогнозування розвитку складних систем на основі законів еволюції Дарвіна та законів системного підходу. Під час вивчення складної системи має враховуватися як мінімум три рівні ієрархії системи – це розвиток елементів системи, розвиток самої системи та розвиток системи як елементу надсистеми. Тільки таким чином можна прогнозувати майбутні перспективи розвитку будь-якої системи, будь-то окремого виду, популяції, біоценозу, окремої людини, людського суспільства та ін.

Згідно з принципами системного методу дослідження: будь-яка система має періоди "гладкого розвитку" та період біфуркацій [4]. За різного роду причинами завжди після періоду "гладкого розвитку" відбувається період біфуркацій, наприклад, зміна власних властивостей системи в результаті еволюції її ланок. Чим вищий рівень системи, тим вища ймовірність більш глибокого періоду біфуркацій, межі та наслідки якого природознавці мають прогнозувати.

Отже, виділяємо такі основні природничо-наукові закономірності сучасного розвитку біосфери:

- Енергетичний критерій є основним в еволюції живих організмів. Знання енергетичних потоків дозволяє прогнозувати напрямки розвитку біосфери.
- Серед форм існування живої матерії, саме для людства характерно найбільш інтенсивне використання енергії.
- Цикли – це головна умова існування та еволюції життя, а також сталого стану біосфери Землі.
- Відкриті системи живої матерії еволюціонують за певними законами та гармонійно вписуються у замкнуті цикли елементів.
- Критерії енергії та відходів – це найголовніші чинники, за яки-

ми людство перевершує біосферу.

- Сучасна задача природознавства – це прогнозування розвитку екосистем на основі законів системного методу.

При сучасному вибуховому розвитку глобального інтелекту, який охоплює всю біосферу, є ймовірність та можливість розроблення конкретних шляхів розв'язання проблем коеволюції людини та природи. Актуальним залишається питання формування нового екологічного світогляду, заснованого на новій шкалі цінностей. Його природничо-науковою основою мають стати розглянуті сучасні закономірності розвитку біосфери, що мають бути покладені в ідеологічну основу природничих дисциплін.

Висновки. Вважаємо, що окреслені закономірності сучасного розвитку біосфери мають стати природничо-науковою філософською основою вивчення природничих курсів: фізики, хімії, біології. На підставі означених раціоналістичних закономірностей, засобами певної природничої дисципліни важливо демонструвати у змісті курсів ключові поняття, що нині набувають особливої актуальності, а саме: взаємозв'язки у довкіллі;

вичерпання природних ресурсів; ідея коеволюції та стійкого розвитку природи і суспільства; проблема здоров'я людини тощо.

У перспективі подальших робіт необхідно, по-перше, побудувати ефективну дидактичну систему міждисциплінарних зв'язків між природничими курсами, що вивчаються студентами різних напрямів навчання. Без такої системи важко переконати студента в тім, що процеси та явища, які є предметом вивчення різних дисциплін єдині за своєю суттю.

По-друге, за умови диференційованого підходу вивчення природничих дисциплін сформувати у студентів знання про універсальні закони, загальні теорії про довкілля, спільні закономірності в складних системах біології, хімії, фізики.

По-третє, вивчати спільні принципи організації в хімічних, біологічних, фізичних системах (наприклад, у різних системах знайдена структурна єдність: планетарна будова атома, будова Сонячної системи; спіральні молекули ДНК, спіральні форми мікроорганізмів, спіральні вихори циклону в атмосфері Землі, спіральні рукави Галактики тощо).

Література

1. Крисаченко В. С. Екологічна культура / Валентин Семенович Крисаченко. – Київ: Заповіт, 1996. – 318 с.
2. Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста / Владимир Иванович Вернадский. – М.: Наука, 1988. – 520 с.
3. Моисеев Н.Н. Судьба цивилизации. Путь разума / Никита Николаевич Моисеев. – М.: Изд-во МНЭПУ, 1998. – 226 с.
4. Моисеев Н.Н. Как далеко до завтрашнего дня / Никита Николаевич Моисеев. – М.: Изд-во МНЭПУ, 1997. – 312 с.
5. Моисеев Н.Н. Мировое сообщество и судьба России / Никита Николаевич Моисеев. – М.: Изд-во МНЭПУ, 1997. – 272 с.
6. Фролов И.Т. Жизнь и познание: О диалектике в современной биологии / Иван Тимофеевич Фролов. – М.: Мысль, 1981. – 268 с.
7. Экологический энциклопедический словарь / [ред. И.И.Дедю]. – К.: Гл. ред. МСЭ. – 408 с.

Рассмотрены рациональные естественнонаучные основы, которые характеризуют современные закономерности развития окружающего мира и должны быть положены в содержание естественнонаучных дисциплин.

Ключевые слова: биосфера, окружающая среда, содержание естественных дисциплин.

Rational natural-science bases which characterize modern laws of development of world around have been considered and should be taken into account while developing the content of natural disciplines.

Keywords: biosphere, environment, maintenance of natural-science disciplines.

УДК 378.147; 351.746.1

ОБґРУНТУВАННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ДО СЛУЖБОВОГО СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Мичковська Ванда Ростиславівна
М.Хмельницький

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена необхідністю обґрунтування проблеми підготовки курсантів-прикордонників до службового спілкування.

Формування вмінь службового спілкування курсантів-прикордонників є необхідним для вдосконалення індивідуальної мовотворчості, для забезпечення вільного самовираження у різних сферах спілкування при виконанні оперативно-службових завдань. Формування вмінь службового спілкування буде успішним за умови розширення їх знань про мову, сфери її застосування в майбутній професійній діяльності, забезпечення повноти та глибини засвоєння мовних знань. Вирішувати це завдання треба шляхом переорієнтації навчання мови на функціональний аспект. Продовжити дослідження доцільно за такими напрямками: урахування соціокультурних особливостей представників іноземних країн у формуванні вмінь службового спілкування курсантів; удосконалення навчальних планів кафедр ВВНЗ.

Ключові слова: службове спілкування, формування, вміння

Необхідність високого рівня культури спілкування офіцерів-прикордонників зумовлена специфічними завданнями з охорони державного кордону. Офіцери безпосередньо організовують постійну охорону прикордонних ділянок, від їх мистецтва переконувати і мобілізувати підлеглих залежить успіх у виконанні

оперативно-службових завдань. На кордоні перше враження представників іноземних держав про українську людину в особі прикордонника часто буває останнім та єдиним, а зовнішня культура його поведінки часто є еталоном оцінки країни загалом.

У працях військових педагогів останніх років вдосконалення умінь та навичок спілкування досліджується як складова культури відносин вихователя з курсантами і колегами (Д.В.Іщенко, Ю.В.Кудінов та ін.); як резерв удосконалення організації навчально-виховного процесу (В.О.Балашов, В.І.Шевчук та ін.); як умова, що сприяє встановленню правильних відносин молодого педагога з курсантами і колективом (В.І.Зелений, О.П.Корольов та ін.); як один з напрямів розвитку творчого стилю діяльності (С.В.Капітанець, І.В.Сусліна) та ін. Дослідження названих авторів становлять певний інтерес для врахування їх при формуванні вмінь службового спілкування у курсантів.

Метою статті є обґрунтування проблеми підготовки курсантів-прикордонників до службового спілкування.

У спілкуванні задовольняється особлива потреба людини – потреба в інших людях, контакту з ними. У процесі спілкування розвиваються, проявляються і реалізуються міжособистісні стосунки, від яких багато в чому залежать результати сумісної діяльності колективів. Спілкування відіграє значну роль і в розвитку особистості. Поза спілкуванням формування особистості взагалі

неможливе. Спілкування, передусім, шлях творення естетичних і моральних ідеалів. У процесі спілкування людина накопичує знання, оволодіває уміннями і навичками, формує свою свідомість і самосвідомість, погляди, переконання, ідеали, визначає соціальні цінності [3].

Військова служба, як конкретний вид діяльності, спілкування переважно з однією і тією ж категорією людей, формує стереотип поведінки, який є обмеженим в стосунках з макросоціальним середовищем. Людина за своєю природою прагне до більш широкого спектру спілкування, що характеризується збільшенням числа стереотипів, і тому військова служба приводить часто до невідповідності потреб людини з реальними умовами їх задоволення у процесі нової життєдіяльності [1; 2].

Службове спілкування – це процес взаємозв'язку та взаємодії осіб, в якому відбувається обмін інформацією та досвідом під час виконання службових завдань при охороні Державного кордону України, який спрямований на досягнення певного результату, вирішення конкретного службового завдання та реалізацію певної мети. Службове спілкування є складовою професійного спілкування офіцерів-прикордонників. Воно включає в себе спілкування під час організації та веденні: прикордонної служби, прикордонного контролю, прикордонного пошуку, прикордонної операції, оперативно-розшукової діяльності та веденні бою.

Важливо осмислити процес спілкування з точки зору його соціально-психологічних механізмів впливу на курсанта. У залежності від того, на що саме у психіці особистості ми впливаємо, що в ній поставили за мету змінити, психологічний зміст діяльності спілкування буде різним. В одному випадку це буде повідомлення нових знань (інформування), в іншому – вплив, взаємодія, які приводять до зміни системи мотивів чи цінностей. У третьому – процес пізнання іншої людини, створення певних уявлень про неї.

Від того як люди відображають і пояснюють поведінку, оцінюють можливості один одного, багато у чому залежить характер їх взаємодії і результати, до яких вони приходять у сумісній діяльності. Досягнення позитивного результату у спілкуванні пов'язано з адекватним чуттєвим відображенням одним одного, накопиченням і правильним узагальненням ними інформації про співрозмовників. Негативний результат спілкування – це наслідок неадекватного відображення людьми, що спілкуються, одне одного, недостатчі і неправильності тлумачення інформації, якою кожний з них володіє.

Здійснений аналіз проблеми дав можливість розглядати уміння спілкування як важливу професійну якість особистості офіцера-прикордонника, яка виражається через досконалі міжособистісні відносини, оптимальні взаємодії, ціннісні засоби і прийоми спілкування. Зазначена якість відображає у своєму змісті соціально-особистісні та діяльнісні характеристики.

Соціальна сторона цієї якості виражається в стосунках між людьми, готовності надати допомогу, співчутті, емоційному відгуку, в увазі до індивідуальних особливостей особи тощо. Особистісна сторона якості включає в себе: педагогічну впевненість, товариськість, дипломатичність, порядність, толерантність до інших, привабливість тощо. Діяльнісна сторона цієї якості виражається у відповідальності, вимогливості, співробітництві, доброчисливості, взаємодопомозі тощо. Між соціальною, особистісною і діяльнісною сторонами службового спілкування як професійної якості особистості існує нерозривний зв'язок, відображений в інтегральній її характеристиці і об'єднанні компонентів, що її складають.

Впливаючи на структурні компоненти, що характеризують службове спілкування, можна формувати його уміння. Специфічність рівня сформованості умінь службового спілкування полягає у відмінностях між рівнем сформованості тих або інших компонентів, відношеннях між ними. Комунікативні якості людини мають у собі індивідуально неповторні риси, зумовлені змістом її особистості.

Необхідність формування вмінь службового спілкування в системі підготовки офіцерів-прикордонників у сучасних умовах обумовлена рядом причин. Важливим в цьому зв'язку є урахування того, що вищий військовий навчальний заклад (ВВНЗ) є інтелектуально-культурним середовищем для формування на-

ціональної інтелігенції, майбутньої суспільно-державної еліти. Саме в роки навчання у ВВНЗ у курсантів відбувається бурхливе зростання коефіцієнтів розумового розвитку, накопичення інтелектуального потенціалу, максимально активізується пізнавальна діяльність. В умовах ВВНЗ висока мовна культура сприяє розумовому і загальному розвитку курсантів, успішному засвоєнню ними інших предметів, формуванню умінь і навичок іншомовного спілкування.

Формування умінь службового спілкування курсантів-прикордонників – проблема комплексна, яку необхідно вирішувати за кількома напрямками. Один з них – це забезпечення мотиваційної готовності курсантів до оволодіння мовою. Мотивація означає усвідомлення життєвої необхідності володіння мовою, її високою культурою, прагнення не лише пізнати її, а й творчо застосовувати набуті знання. Мотивація залежить від системи цінностей, засвоєних особистістю, від соціально-історичного оточення; до неї належать також суспільні ідеали та погляди, спонукання та потреби, індивідуальні прагнення та ідеали, почуття, схильності.

Під час навчання у ВВНЗ при формуванні вмінь службового спілкування мотивація повинна бути особливого значення. Для цього необхідно постійно звертати увагу курсантів на те, що сформовані уміння та навички спілкування мають важливе значення для їх професійного становлення. Вони повинні знати, що професія прикордонника передбачає обширу мовленнєву практику, необхідність точного мовного вираження понять і категорій. Практична діяльність офіцера, незалежно від її сфери, пов'язана з інтенсивним усним та писемним мовленнєвим спілкуванням, з підготовкою і оформленням великого кола письмових правових документів, з передачею інформації в усній і писемній формі. А це вимагає належного знання норм і правил усного і писемного мовлення, його особливостей.

Важливим є також усвідомлення того, що слово для офіцера-прикордонника є професійною зброєю. Ефективне використання можливостей мовлення, його естетичної сторони, комунікативна підготовленість потрібні військовому спеціалісту в широкому колі ситуацій, є необхідними для формування професійної компетенції. Робота над цим повинна вестися протягом всього періоду навчання курсантів-прикордонників. Вивчення правознавчих, загальнонаукових, гуманітарних дисциплін має передбачати роботу над комунікативними уміннями майбутніх військових спеціалістів за такими напрямками, як: історико-філософський, юридичний, соціологічний, психологічний, етичний, естетичний. А саме лінгвістичний аспект комунікативної компетенції майбутніх спеціалістів-прикордонників повинен забезпечуватися при вивченні ними предметів мовознавчого циклу.

Для роботи з формування вмінь службового спілкування у курсантів слід враховувати, що мотивацію навчання мобілізує організація навчального процесу у відповідності з практичними цілями, тобто підбір навчального матеріалу з урахуванням актуальності тематики, цільової установки та віку. В конкретному навчальному процесі це означає пошук шляхів посилення ближніх мотивів, тих, які є актуальними для очікуваної мовленнєвої діяльності, є значущими для особистості на певному етапі.

Належний рівень організації цієї роботи є можливим за умови врахування функціонального аспекту мови, стилістики, особливостей мови в її суспільному використанні, мовні функції, мовні явища та позамовні їх причини, мовну діяльність, стилістичну систему та її джерела, функціональні стилі, образні, переважно суто національні особливості мови. Формування вмінь службового спілкування у курсантів за такої умови – це постійне розширення уявлень про види комунікації, різні стилі, жанри мовлення. Для забезпечення виконання цього завдання необхідно надати предмету міждисциплінарного характеру, тобто риторики має поєднуватися зі стилістикою, культурою мовлення, теорією тексту.

Функціонально-комунікативний аспект формування вмінь службового спілкування передбачає навчання комунікативно доцільному вживанню мовних засобів у мовленні відповідно до конкретної ситуації спілкування. Мовленнєва діяльність при цьому стає не предметом вивчення, а засобом навчання. Саме різні стратегії використання мови як засобу в діяльності необхідно зробити основою оволодіння мовою при організації цього процесу

у ВВНЗ. Для цього важливим є перетворення навчального процесу у вирішення реальних (або правдоподібно імітованих) задач спілкування курсантів в житті, в різних видах інтелектуальної та службової діяльності. Подати процес формування вмінь службового спілкування як освоєння живої дійсності – це значить навчати мовним формам і структурам в ситуаціях, в яких вони будуть використовуватись майбутніми офіцерами при виконанні оперативно-службових завдань.

Навчання службовому спілкуванню може бути лише ситуативно обумовленим. Виконати це завдання можна за умови комунікативно-практичного спрямування навчальних предметів у ВВНЗ, тобто через навчання курсантів комунікативно виправдано користуватися мовою у будь-яких життєвих ситуаціях і виявляти мовленнєву компетенцію у різних видах службової діяльності. Комунікативна спрямованість формування вмінь службового спілкування у курсантів полягає в тому, що процес навчання наближається до процесу комунікації: на заняттях повинні обговорюються ті теми, які відповідають інтересам курсантів, рівню їх розвитку, є для них актуально значимими; мають використовуватися ті мовленнєві засоби, які функціонують в реальному процесі спілкування під час виконання оперативно-службових завдань. При цьому комунікативне навчання слід організовувати за такими принципами:

- забезпечення мовленнєво-мисленнєвої активності курсантів, що передбачає постійне залучення до процесу спілкування;
- індивідуалізації навчання, що передбачає врахування властивостей курсанта як індивідуальності, розвиток умінь здійснювати навчальну діяльність, створення умов для виявлення особистісних якостей;
- функціональності, що передбачає відбір лексичного матеріалу, адекватного процесу комунікації;
- ситуативності, при якому вихідним є врахування того, що мовленнєві одиниці, вимовлені або сприйняті поза ситуацією, не залишаються в пам'яті, оскільки не є значущими для людини;
- новизни, який передбачає навчання на невідомому раніше

інформативному матеріалі.

Важливим завданням комунікативно-організованого навчального процесу при формуванні вмінь службового спілкування іноземною мовою є створення для курсантів, таких умов, в яких вони б могли брати участь в діяльності, а сама діяльність була б значущою для них, відбувалася в рамках конкретних життєвих ситуацій. При цьому відтворення дійсності в навчальних умовах повинно відбуватися так, щоб запропоновані ситуації не були надто формалізованими, віддаленими від особистісних прагнень.

Важливим у цьому випадку має бути забезпечення того, щоб курсанти здобували значущу для них інформацію. Тут необхідною має стати опора на типові мовленнєві ситуації через включення в мовленнєву діяльність. Це потребує комплексної подачі навчального матеріалу, яка, як правило, не узгоджується з лінгвістичною логікою в послідовності та способах висвітлення фактів мови. Мовні ситуації необхідно групувати залежно від значень, що їх виражають, та ситуацій, їх природного місця в мовленні, важливості для передачі і розуміння повідомлень, їх групування має показувати, як, якими засобами вирішується та чи інша комунікативна задача спілкування. Такою інформацією для курсантів може бути все, що стосується їх майбутньої професійної діяльності як майбутніх правоохоронців.

Таким чином, формування вмінь службового спілкування курсантів-прикордонників є необхідним для вдосконалення індивідуальної мовотворчості, для забезпечення вільного самовираження у різних сферах спілкування при виконанні оперативно-службових завдань. Формування вмінь службового спілкування буде успішним за умови розширення їх знань про мову, сфери її застосування в майбутній професійній діяльності, забезпечення повноти та глибини засвоєння мовних знань. Вирішувати це завдання треба шляхом переорієнтації навчання мови на функціональний аспект. Продовжити дослідження доцільно за такими напрямками: урахування соціокультурних особливостей представників іноземних країн у формуванні вмінь службового спілкування курсантів; удосконалення навчальних планів кафедр ВВНЗ.

Література

1. Капітанець С. В. Педагогічні умови формування стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів-прикордонників: дис... кандидата. пед. наук: спец. 20.02.02 «Військова педагогіка та психологія» / Світлана Володимирівна Капітанець. – Х.: Академія прикордонних військ України ім. Богдана Хмельницького, 2001. – 224 с.
2. Кудінов Ю. В. Формування культури педагогічного спілкування у курсантів-прикордонників в процесі військово-професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 20.02.02 «Військова педагогіка та психологія» / Юрій Васильович Кудінов. – Академія прикордонних військ України ім. Богдана Хмельницького. – Х., 1998. – 18 с.
3. Темко Г. Д. Основи формування системи виховання воїна в Україні у період утвердження державності (світоглядно-філософський аналіз): Монографія / Григорій Дмитрович Темкою – К.: Варта, 1997. – 288 с.
4. Шумовецька С. П. Формування мовної культури особистості у військовому вузі: дис... кандидата. пед. наук: спец. 20.02.02 «Військова педагогіка та психологія» / Світлана Павлівна Шумовецька. – Х.: Академія прикордонних військ України ім. Богдана Хмельницького, 1999. – 170 с.

Актуальність изложенного в статье материала обусловлена необходимостью обоснования проблемы подготовки курсантов-пограничников к служебному общению.

Формирование умений служебного общения курсантов-пограничников является необходимым для усовершенствования индивидуального языкотворчества, для обеспечения свободного самовыражения в разных сферах общения при исполнении оперативно-служебных задач. Формирование умений служебного общения будет успешным при условии расширения их знаний о языке, сфере его употребления в будущей профессиональной деятельности, обеспечение полноты и глубины усвоенных языковых знаний. Решать эту задачу надо путём переориентирования обучения языку на функциональный аспект. Продолжить исследование целесообразно по таким направлениям: учет социокультурных особенностей представителей других стран в формировании умений служебного общения курсантов; усовершенствование учебных планов кафедр ВВНЗ.

Ключевые слова: служебное общение, формирование, умения

Topicality of the material of the article is stipulated by the necessity to substantiate the problem of preparing border guard cadets for service communication.

Formation of the skills of service communication of border guard cadets is essential for improvement of individual language creativity in order to provide fluency in different spheres of communication while performing service duties. Service communication skills formation will be successful under the conditions of deep and comprehensive acquisition of language skills and provided that their knowledge about the language and situations of its usage in future professional activity is widened. This task is to be decided by introduction of functional language teaching approach. Further research should be made in the following directions: socio-cultural peculiarities of foreigners in forming of cadets' service communication skills; improvement of higher educational establishments' curricula.

Key words: service communication, formation, skills.

УДК 37.035.7

ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ ВОДНИХ ВИДІВ СПОРТУ З УЧНІВСЬКОЮ МОЛОДДЮ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ В СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Мужичок Вадим Олександрович
м.Чернівці

У статті розкриті шляхи творчого використання досвіду організації фізкультурно-спортивної роботи з молоддю Західної України у міжвоєнний період в сучасних закладах освіти.

Ключові слова: фізкультура, плавання, природні водоймища, вода.

Самосвідомість особистості виражається в її самоідентифікації, в тому числі – національній, що є важливою складовою людської духовності та виступає у національній самосвідомості, яка включає культурно-історичну пам'ять як образ минулого, сучасного і майбутнього. Сучасні процеси глобалізації та зумовлене ними розмивання національних меж не повинні призвести до нівелювання культурних відмінностей. Навпаки, лише усвідомлення своєї національної культурної унікальності може стати найважливішою передумовою асиміляції універсальних цінностей та інтегрування у світову культуру.

Якщо з минулого в сучасне переносять культурно-історичний досвід у буквальному вигляді, здійснюється спроба пристосувати його до нових умов, то така спроба, як правило, є невдалою.

Позитивний результат можливий лише за умови осмисленого використання виокремлених ідей. Головне полягає в тому, щоб виявити, чим наповнене минуле, якою мірою воно відбиває духовний стан суспільства. Пам'ятки гуманістичної культури, естетичний досвід, система народних традицій, в тому числі і тіловиховних, знань, умінь – це наш невичерпний потенціал у справі виховання підростаючих поколінь.

Наукові розробки питань фізичного виховання всіх верств населення Буковини, Галичини і Закарпаття, ролі фізичного гарту у всебічному вихованні молодого покоління, зокрема фізкультурно-спортивної роботи із школярами були започатковані вченими другої половини XIX – початку XX ст., більшість з яких брала безпосередню участь у громадському та культурному житті регіонів. Різні аспекти розвитку фізичної культури на Західній Україні розглядали Б.Барвінський, І.Боберський, С.Гайдучок, М.Кордуба, К.Левицький, Озінний, В.Сімович, С.Смаль-Стоцький, П.Сова, Т.Франко та ін.

Окремі питання фізичного виховання молоді західноукраїнських земель визначеного періоду відображено у дослідженнях з історії української педагогіки і національної школи (Л.Галицького, Я.Гладкого, С.Горука, Д.Євстафіївича, Е.Жарського, О.Іванчука, О.Маковія, Б.Тесарж, І.Ющишина та ін.)

Фізичне виховання школярів на Буковині другої половини XIX – початку XX століття аналізували Н.Гнесь, І.Ковальчук, О.Цибанюк, а організація спортивно-масових заходів на території Західної України висвітлені в роботах Я.Боднаря, О.Вацеби, О.Винничука, М.Гуйвонюка, В.Окаринського, Б.Савчука, А.Сови, А.Цюся.

Мета статті: обґрунтувати педагогічні ідеї організації фізкультурно-спортивної роботи з учнями загальноосвітніх шкіл західноукраїнських земель (1919-1939 рр.), які доцільно використовувати в умовах сучасної України.

Виклад основного матеріалу. Однією з основних ідей організації фізкультурно-спортивної роботи з учнівською молоддю Західної України досліджуваного періоду, що варта впровадження у сучасних закладах освіти України, виокремлюємо використання природних водойм для навчання учнів елементарним навичкам плавання та проведення з ними систематичних занять з даного виду спорту.

Адже в сучасній Україні склалась критична ситуація щодо володіння всіма верствами населення навичками плавання. Чотириразова олімпійська чемпіонка Яна Клочкова, аналізуючи загальну ситуацію з цієї проблеми, визначила, що майже 70% українців зовсім не вміють плавати, в країні басейнів в 10 разів менше, ніж потрібно. Щорічно у водоймах країни тонуть більше

2500 чоловік, причому 10% з них – діти. А більшість випускників шкіл узагалі не вміють триматися на воді. Тому не про підготовку професійних плавців йдеться мова, а про навчання дітей дотримуватися найважливіших правил плавання.

Не є винятком і Західна Україна. За даними порталу ukrbox: Закарпаття, в краї працюють 40 басейнів (за іншими даними 90). Здавалось би, цифра значна, проте 27 з них знаходяться у приватних готельних та відпочинкових закладах (готелях, банних комплексах), решта – басейни санаторіїв, а отже непристосовані для навчання дітей. Басейни навчальних закладів (Ужгородського національного університету (УжНУ), гімназії м.Ужгорода) та спорткомплексів («Дельфін», «Спартак», спорткомплекс м.Мукачеве, спортивної бази м.Берегове) або не працюють, або знаходяться на реконструкції, або арендуються приватними підприємцями [6].

«Статистичний щорічник Чернівецької області» звітує про наявність у м.Чернівці стандартного відкритого п'ятдесятиметрового басейну, проте впродовж тривалого часу він узагалі не працює. Єдиний в області шкільний басейн ЗОШ №27 працює лише за опалювального сезону, адже не має власної котельні [5, с.11-19].

Звичайно, освітяни, фахівці галузі фізичної культури і спорту, громадські діячі, представники регіональних федерацій водних видів спорту, шкільні вчителі і тренери вживають заходів з метою виправити ситуацію. Співорганізатори акції «Вчимо дітей плавати» президент Закарпатської федерації водних видів спорту Р.Левицький та завідувач кафедри туризму УжНУ Ф.Шандор вирішили довести до широкого загалу прості, але дієві правила фахової методики початкового навчання плаванню. Для цього було знято міні-фільм про перші 11 вправ методики за участю тренера Ю.Писарева.

Відповідно в місті Львові прийнято «Програму навчання плаванню у м.Львові на 2009-2013 роки». Її реалізація, організатором якої є управління сім'ї, молоді і спорту, залучає школярів до навчання безкоштовно плавати. Завданням цієї програми стало навчити дітей віком 6-10 років основ плавання, створити матеріальні умови для навчання, популяризувати здоровий спосіб життя, заняття спортом та фізичною культурою.

Метою програми є створення можливостей виробити вміння та навички плавання учнями шкіл м.Львова, залучення до плавання учнів з числа малозабезпечених, створення матеріальних умов для навчання плаванню. Заняття проводяться на базі діючих шкільних басейнів. У львівських школах навчається майже 69000 учнів, з яких 24000 – учні 1-4 класів. У м.Львові діють 15 басейнів при львівських школах, 6 басейнів відомчого та приватного підпорядкування. На даний період програмою охоплено приблизно 200 дітей віком 6-11 років [4].

За програмою, кожен рік повинні бути реконструйовані 3 міських басейни, що дасть можливість виробити елементарні навички плавання близько тисячі учнів, що складає лише 1,5% від загальної кількості школярів. Це обумовлює необхідність пошуку інших шляхів виходу з такого становища. На нашу думку, саме досвід педагогів західноукраїнських земель кінця XIX – першої третини XX ст. з використання природних водоймищ, що розташовані в межах населених пунктів для навчання школярів плаванню є наразі актуальним. «Він не уміє ні читати, ні плавати», – так в Стародавній Греції говорили про людину, негідну називатися громадянином. Цю ж думку підтримували і західноукраїнські педагоги. Наприклад, наприкінці XIX століття буковинці говорили: «Що з нього візьмеш, він же не вміє плавати», мотивуючи зацікавлення жителів м. Чернівці у будівництві басейну на річці Прут [2, с.5].

Унікальність плавання як фізичної вправи для підростаючого покоління визначається значним сприянням розвитку серцево-

судинної і дихальної систем, всіх груп м'язів, що у свою чергу викликає зростання і зміцнення опорно-рухового апарату дитини, а отже загальному фізичному розвитку, гартуванню та зміцненню здоров'я дітей та молоді. Систематичні заняття плаванням і спеціальна гімнастика до занять у воді, забезпечили західноукраїнські педагоги, удосконалюють такі цінні фізичні якості, як витривалість, силу, швидкість, рухливість в суглобах, координацію рухів. На їхню думку, вправи, що виконуються на суші і в воді, розвивають також м'язи кадовбу (тулуба), що має особливе значення для формування правильної постави у дітей і підлітків [2, с.40-44].

У висновку комісії, що контролювала будівництво школи плавання на річці Прут, чітко визначені профілактичне значення плавання: «Завдяки рухам і положенню горизонту кадовбу або туловища (тулуба – В.М.), розвантажується хребет (від тиску ваги тіла), плавання є прекрасною коригуючою вправою, що знімає такі порушення, як сутулість, кругла спина, різні викривлення» [1, с.11-17].

Так, у посібнику «Плавання» Андрія Фавицького (Львів, 1939) викладені вимоги щодо організації безпечного плавання учнів у відкритих водоймищах [5]: 1) купання учнів дозволяється організовувати тільки: у спеціально відведених місцях, обмежених сигнальними буями або прапорцями; у присутності медичного працівника; безпосередній контроль за проведенням занять здійснює вчитель, який знаходиться на березі перед входженням учнів у воду, під час плавання та виходу з неї; 2) при наявності рятувальних засобів: човна, мотузки, кругів й предметів, що їх замінюють.

Вибираючи місце для навчання у природних водоймах, необхідно керуватися наступними вказівками: природне дно водойми в місці, відведеному для занять, повинно бути рівним, піщаним, очищеним від каміння, водоростей, металевих та інших небезпечних предметів; глибина в них має бути не більшою ніж 1,2 м; швидкість течії (руху) води – не більше за 0,3 м/с; місця купання повинні бути огорожені. Західноукраїнські інструктори з плавання міжвоєнного періоду пропанували будівництво на воді

двох містків, що виконували функції поперекових стін басейну. Наведемо стисло технологію будівництва, що була представлена буковинськими інженерами при будівництві школи плавання на річці Прут: «вбиваємо міцні балки в дно ставу чи ріки, впоперек кладемо дошку довжиною 6 м. Дошка чи балка повинні знаходитися на висоті 20-70 см над рівнем води. До містка прибавляємо дошки до внутрішньої сторони басейну, ямі мають входити під воду 50-20 см, а виходити над рівнем води принаймні на 10 см. Поверхня цих дошок є опорою для плавця, що виконує разворот» [1, с.5].

Додаток до посібнику «Плавання» (Львів, 1939) чітко регламентував заборони, які і зараз є обов'язковими: купатися у невідомих водоймах, через небезпеку виникнення інфекційних захворювань; купатися у необладнаних місцях; запливати за обмежувальні знаки місць, відведених для купання, підпливати до веслових човнів тощо; вилізати на попереджувальні знаки та інші споруди; стрибати у воду зі споруд, не пристосованих для цього; стрибати з вишки, якщо поблизу перебувають інші плавці; штовхати товариша з берега у воду; купатися при великій хвилі [5].

Отже, є актуальними правила поведінки на воді і в наш час. Купання та плавання слід проводити у безвітряну сонячну погоду, коли вода добре прогрілася; у разі погіршення метео умов, наприклад початку дощу або грози, необхідно припинити купання, вийти з води і відійти подалі від неї. Спеціальних вимог до форми тодішніх фахівців не виокремлювали, проте у жаркій сонячній дні зобов'язували (незалежно від статі) пов'язувати голову білою хустиною або тканиною. Заборонялось купатися поодиноці. Простими і зрозумілими, без вказівок у метрах, є рекомендації: «не заходити у воду вище пояса тим, хто не вміє плавати» [3, с.4-5].

Однак, регіон вимагає докладних рекомендацій щодо втілення в життя таких ідей як вивчення історично традиційних регіональних народних рухливих ігор та видів спорту; використання природних водоймищ для формування в учнів як елементарних навичок плавання, так і залучення їх до систематичних занять з цього виду спорту; виготовлення на уроках праці інвентарю для уроків фізичної культури та організацію догляду за ним.

Література

1. Державний архів Чернівецької області (ДАЧО). – Ф. 3. – Краевое управление Буковины гор. Черновцы. – оп. 2. – ед. хр. 28872. – План, протокол и переписка о проекте устройства военной школы плавания на реке Прут в гор. Черновцы. – 1912. – 35 арк.
2. ДАЧО. – Ф. 39. – Черновицкий городской магистрат гор. Черновцы. – оп. 1. – ед. хр. 1031. – Материалы об основании и эксплуатации заведения для плавания владельцем пруда в гор. Черновцы Реннер Мартином (Устав, объявления, прошения, переписка и другие). – 1872-1873. – 18 арк.
3. ДАЧО. – Ф. 39. – Черновицкий городской магистрат гор. Черновцы. – оп. 1. – ед. хр. 5306. – План, сметы и переписка о строительстве военной плавательной школы в гор. Черновцы. – 1914. – 73 арк.
4. Програма навчання плаванню у м. Львові на 2009-2013роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.city-institute.org/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=121> – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Фавицький А. Плавання / Андрій Фавицький. – Львів, 1939. – 31 с.
6. Фізкультура і спорт [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://ukrbox.com/uz/index.php?c=464&page=3>> – Загол. з екрану. – Мова укр.

В статье раскрыты пути творческого использования опыта организации физкультурно-спортивной работы с молодежью Западной Украины межвоенного периода в современных учебных заведениях.

Ключевые слова: физкультура, плавание, натуральные водоемы, вода.

The author of the article has considered the ways of creative use of ideas on organization of physical-sports work with the youth of the Western Ukraine of the period between two wars in modern educational institutions.

Key words: physical training, swimming, natural reservoirs, ways.

Соціально-психологічні риси підліткового та раннє юнацького віку обумовлюють високу вірогідність початку вживання психоактивних речовин.

В статті описані деякі результати діагностичного дослідження, одним з завдань якого було з'ясування особливостей щодо знань підлітків 8-9-х класів стосовно наркотиків.

Коротко охарактеризовано такі когнітивні особливості сучасних підлітків, як «псевдообізнаність» з видів наркотиків, актуальність особистісних та мікросоціальних причин вживання ПАР, переважання в структурі знань наслідків вживання ПАР для фізичного здоров'я, незнання про те, що слабоалкогольні напої здатні викликати залежність.

Ключові слова: психоактивні речовини, підлітки, знання, особливості, профілактика.

Закономірним на сучасному етапі розвитку української держави є загострення визначених кризових явищ серед населення. Нестабільна соціально-економічна ситуація, політичні трансформації, стрімкий розвиток інформаційного суспільства сприяють зміні матеріального та соціального стану українців, культурним та моральним перетворенням. Природно, що через свою вразливість дитяче та підліткове середовище першим відчуває вплив різноманітних негативних факторів.

Дослідники (В.Оржеховська, О.Пилипенко, О.Сердюк, Т.Федорченко, Б.Лазоренко, О.Балакірева) відзначають, що в Україні має місце поширення підліткового вживання тютюну, алкоголю, нелегальних наркотиків.

Підлітковий та ранній юнацький вік (13-16 років) обумовлює високу вірогідність початку вживання психоактивних речовин (далі – ПАР). З одного боку це вік випробування сил, меж та ресурсів власного організму, реакція «групування» та «відчуття дорослості», з іншого – вироблення власних поглядів та переконань з приводу того, що таке асоціальна та моральна поведінка, прийняття на себе дорослих моделей поведінки, формування свідомого ставлення до вживання психоактивних речовин.

За даними дослідження [2], близько 45-85% 11-16-річних коли-небудь вживали алкоголь; 30-75% – курили; 10-25% 13-16-річних респондентів вживали нелегальні наркотики. Тобто, кількість учнівської молоді віком 13-16 років, яка наркотизувалася кілька разів на місяць сягає щонайменше 10-20%.

Підтверджують вказані негативні факти результати останнього «Європейського опитування учнівської молоді щодо вживання алкоголю та наркотичних речовин», проведеного Українським інститутом соціальних досліджень імені Олександра Яременка. В ньому зазначається, що вживання алкогольних напоїв протягом останніх 30 днів перед опитуванням зазначили 62% учнів (62% хлопців та 61% дівчат), а найбільш вживаними серед молоді віком 15–16 років із заборонених наркотиків є марихуана або гашиш (14% учнівської молоді вживали марихуану впродовж життя); транквілізатори або заспокійливі (4% опитаних) та інгальанти (3% опитаних) [6].

Актуальність вищезазначеної соціально-педагогічної проблеми вимагає удосконалення профілактичних програм, які повинні будуватися на даних діагностики рівня вживання ПАР учнями.

Враховуючи те, що триада елементів – знання, ставлення, поведінка – нерозривно пов'язані один з одним та формують життєву позицію підлітка в питанні стосовно ПАР, ми вирішили провести соціально-педагогічне дослідження, направлене на виявлення рівня вживання ПАР учнів 8-9-х класів, одним з завдань якого було з'ясування особливостей щодо знань підлітків стосовно наркотичних речовин.

Метою нашої статті є виокремлення особливостей в структурі знань підлітків стосовно ПАР, виявлених під час проведення діагностичного дослідження.

Аналіз наукової літератури показує, що питання причин

та наслідків підліткового вживання психоактивних речовин висвітлені в роботах Н.Максимової, В.Оржеховської, Д.Колесова, І.Пятницької, В.Бітенського, Б.Херсонського, К.Лисецького; усвідомлення єдиної сутності тютюнопаління, вживання алкоголю, нелегальних наркотиків, токсичних речовин підлітками аналізувалися Н.Бурмакою, І.Шишовою, Н.Сиротою, В.Ялтонським, О.Пилипенко, Б.Лазоренко; сутнісні характеристики залежності від психоактивних речовин описані А.Макеєвою, Д.Снікеєвою, Л.Горбатенко, А.Родіоновим та В.Родіоновим, Н.Куреком, В.Менделевичем.

Анкетування, аналіз результатів якого наводиться нижче, проводилось в загальноосвітніх школах на території Ленінського та Каменобродського районів м.Луганська, смт.Станиця Луганська (Луганська область), м.Кремінна (Луганська область), м.Суходільськ (Луганська область), м.Ровеньки (Луганська область), м.Комсомольськ (Полтавська область), м.Калуш (Івано-Франківська область).

Основна вибірка сукупність становила 570 старшокласників, з них 263 хлопців та 307 дівчат (в середньому по 65 осіб з кожної території). Всі підлітки мають схожі вікові та соціально-психологічні характеристики, умови проживання та навчання.

Щоб забезпечити конкретизацію даних, речовини були розбиті по категоріям: нікотин (іноді для більшої ясності в окремих питаннях ми використовували слово «тютюн»), слабоалкогольні напої, міцні алкогольні напої, заборонені законом наркотичні речовини (далі – ЗЗНР), медичні препарати, що мають наркотичний ефект (далі – МПМНЕ), токсичні речовини.

При цьому три групи речовин – нікотин, слабоалкогольні та міцні алкогольні напої – розглядалися як легальні, а інші три групи – ЗЗНР, МПМНЕ та токсичні речовини – ми відносили до нелегальних.

Перш за все нас цікавило, які речовини сприймаються підлітками як наркотичні. Відповіді на відкрите питання «Які наркотичні речовини Ти знаєш?» показують, що в п'ятірку найбільш відомих старшокласникам речовин увійшли: 1. Препарати коноплі («конопля», «анаша», «гашиши», «марихуана», та жаргонні назви «травичка», «драп», «план», «дурь», «шмаль»). 2. Кокаїн; 3. Героїн. 4. Нікотин («тютюн», «сигарети»). 5. Алкоголь.

Ми вважаємо такі результати логічними, бо тютюн та алкоголь є легальними наркотиками, які мають місце в нашому суспільстві, з процесом та результатами їх вживання підлітки з малих років достатньо ознайомлені. Щодо заборонених наркотиків: конопля є найпоширенішим нелегальним ПАР в Україні; вживання коноплі, ідеї її легалізації агресивно поширюються через музику, кінематограф, Інтернет; кокаїн та героїн також дуже часто фігурують в фільмах та комп'ютерних іграх, які популярні серед старшокласників.

Коментуючи відповіді на це питання, зазначимо, що: по-перше, значна кількість респондентів не ідентифікують жаргонну назву наркотика з самим наркотиком. Наприклад, зважаючи на те, що «марихуана», «конопля» й «травка» – це по суті одна й та ж сама психоактивна речовина, немала кількість людей перелічувала їх окремо, через кому.

По-друге, у відповідях обох груп нами були зафіксовані згадування неіснуючих речовин, наприклад: «коклюш», «фокс», «амфовітаміни», «ЛСДС», «туфельки», «дроген», «метродолт», помилкові назви медичних препаратів, що мають наркотичний ефект («Травмадол», «Катерфін»).

По-третє, нами виявлено приписування наркотичних властивостей тим явищам та речовинам, що їх не мають: «музичні наркотики» та «ДДТ».

По-четверте, підлітки помилково вважають засоби вживання наркотику самим наркотиком: «баян», «бульбурлятор», «голки», «шприци».

Все вищезазначене свідчить про бажання підлітка виглядати

«обізнаним» в питанні наркотиків перед іншими, хоча насправді це не так. Факт перелічування великої кількості назв наркотиків (до того ж не завжди правильних) не говорить про те, що підлітки дійсно з ними знайомі або їх вживають (як помилково передчасно вважають деякі педагоги та батьки). Саме таку «псевдообізнаність» у видах наркотиків ми вважаємо першою когнітивною особливістю підлітків стосовно ПАР.

Спираючись на цю «псевдообізнаність», вважаючи, що старшокласники «все знають про наркотики», соціальні працівники та педагоги будують профілактичні програми, які в результаті не попереджують вживання ПАР, а навпроти – провокують зайвий інтерес.

Знання про причини вживання психоактивних речовин виступають першим елементом, що у підсумку формує життєву позицію підлітка стосовно ПАР. Відповіді на питання «Як Ти вважаєш,

чому люди починають вживати тютюн, слабоалкогольні напої, міцні алкогольні напої, ЗЗНР, токсичні речовини, МПМНЕ?» були для нас важливими тому, що дали змогу побачити, які причини вживання є актуальними на думку самих підлітків, а не батьків або спеціалістів.

Всі причини, вказані у переліку (див. табл. 1), ми розподілили на 4 типи: особистісні, до яких увійшли варіанти відповідей з анкети «незнання про шкідливі наслідки», «щоб відчувати себе дорослим та показати це перед іншими», «від нічого робити», «просто так, через цікавість»; сімейні («приклад батьків або брата/сестри» та «через проблеми в стосунках з батьками»); мікросоціальні («через проблеми з однолітками» та «підпадають під вплив в компанії») та соціальні («піддаються впливу реклами», «тому що так прийнято в нашому суспільстві»).

Таблиця 1.

Блок причини для аналізу	Варіанти відповідей у питанні в анкеті	Кількість підлітків, що обрали відповідь, %
Особистісні	А) незнання про шкідливі наслідки;	33
	В) щоб відчувати себе дорослим та показати це перед іншими;	79
	Є) від нічого робити;	35
	І) просто так, через цікавість;	48
Мікросоціальні	Ж) підпадають під вплив в компанії;	71
	Е) через проблеми з однолітками;	30
Сімейні	Б) приклад батьків або брата/сестри;	57
	З) через проблеми в стосунках з батьками;	24
Соціальні	Г) піддаються впливу реклами;	27
	Д) тому що так прийнято в нашому суспільстві;	25
Інше	К) важко відповісти;	12

З наведеною таблицею видно, що з точки зору самих підлітків, початок вживання ПАР більше всього пов'язаний з певними характеристиками особистісної поведінки та міжособистісних стосунків з найближчим оточенням ровесників. На нашу думку, актуальність особистісних та мікросоціальних причин вживання ПАР є наступною когнітивною особливістю.

Якщо аналізувати частоту виборів, то в п'ятірку найпоширеніших причин, на думку підлітків, увійшли: 1. Щоб відчувати себе дорослим та показати це перед іншими; 2. Підпадають під вплив в компанії; 3. Приклад батьків або брата/сестри; 4. Просто так, через цікавість; 5. Від нічого робити.

Відомо, що незнання про наслідки вживання ПАР певним чином може провокувати їхнє вживання. В спеціальних шкільних дисциплінах велика увага приділяється саме наслідкам вживання ПАР (як правило, довгостроковим), багато профілактичних програм побудовані на цій основі.

Отже, ми планували вивчити, наскільки добре розбираються підлітки в наслідках вживання психоактивних речовин. Для цього було розроблене відкрите питання «До яких конкретних наслідків може призвести вживання...?»

Ми розділи всі відкриті варіанти відповідей на три категорії: ті, які стосуються наслідків вживання ПАР для фізичного здоров'я (фізичні), ті, які для психічного здоров'я (психічні), та наслідки, що впливають на стосунки з оточуючими, поведінку або майбутнє людини, цю категорію ми назвали «соціальні».

Наприклад, до фізичних наслідків ми відносили такі: рак легень, цироз печінки, загибель клітин мозку, імпотенція, виразка шлунку, серцево-судинні захворювання тощо; психічні: порушення нервової системи, загальмований інтелект, психічні порушення, залежність тощо; соціальні: конфлікти, агресивність, насильство, кримінальна відповідальність, вплив на майбутніх дітей тощо. Ми отримали наступні результати: фізичні – 37%, психічні – 14%, соціальні – 5%, варіант «важко відповісти» – 37%.

7% старшокласників перелічили позитивні наслідки вживання різних психоактивних речовин («розкутість», «розслаблення», «сміх», «гарний настрій» й т.п.). Ці наслідки стосувалися лише двох груп речовин: слабоалкогольних напоїв та заборонених законом наркотичних речовин (препарати коноплі). В цих групах речовин короточасні наслідки не так важливі для підлітків, бо

непомітні, а довгострокові невідомі, бо ні серед ровесників з їх оточення, ні у них самих немає достатнього стажу вживання, наприклад, для виникнення залежності.

Загалом, аналізуючи відповіді, слід зазначити, що хлопці менш конкретні, ніж дівчата, їх знання в цілому більш поверхові: вони зазначають наслідки, але сумнівно, чи дійсно вони розуміють їхню сутність «рак», «захворювання», «печінка» тощо.

Із даних, наведених вище, ми бачимо: більше всього наслідків, які знають старшокласники, стосуються фізичного здоров'я. (Великий процент варіанту «важко відповісти» був отриманий за рахунок незнання, до яких наслідків призводить вживання медичних препаратів, що мають наркотичний ефект та токсичних речовин). Саме перевагу в структурі знань підлітків наслідків вживання ПАР для фізичного здоров'я ми вважаємо особливістю.

Це не дивно, бо більшість профілактичних програм, які проводяться соціальними працівниками, педагогами, побудовані на підходах, що викривають наслідки вживання ПАР саме для фізичного здоров'я. Ця профілактична робота не враховує важливості розуміння та сприйняття підлітками також наслідків, що стосуються зовнішнього вигляду, психічних та соціальних, які можуть бути для них більш актуальні, ніж віддалені у часі фізичні.

Погоджуючись з дослідниками, які вказують на низьку ефективність роз'яснення підліткам наслідків вживання ПАР для фізичного здоров'я (К.Лисецький [4], Д.Колесов [3], Л.Анісімов [1], Н.Максимова [5]), ми знаходимо підтвердження цьому і в нашому дослідженні: наприклад, відповіді «слабоалкогольні напої – це отрута для організму», «куріння знищує серце», «після алкоголю висихають клітини головного мозку» пишуть ті, хто вказав, що регулярно вживають ці ПАР.

З іншого боку, цікаво відзначити, що 10,7% дівчат вказали на наслідки, що стосуються зовнішнього вигляду (вплив паління на шкіру, зуби, запах з роти, вплив алкоголю на «красоту» тощо). Також в анкетах відображався вплив ПАР на народження здорових дітей, репродуктивне здоров'я взагалі. Тобто ці аспекти теж мають міститися в профілактичних програмах для старшокласників, особливо дівчат.

Соціальні наслідки в основному стосувалися насильницької поведінки та порушення закону. Вважаємо, це також актуальною інформацією, яка має бути донесена до учасників профілактич-

них програм, бо як наслідок вживання ПАР підліток може стати не тільки порушником, але й жертвою (починаючи від адміністративної відповідальності за розпиття слабоалкогольних напоїв, закінчуючи тим, що «хлопці згвалтували дівчину, яка була у стані сп'яніння», як було зазначено в одній з відкритих відповідей).

Наступним важливим кроком у аналізі знань підлітків для нас було виявити, чи розуміють вони єдину сутність легальних та нелегальних речовин? Тому в анкеті ми запропонували питання «Чи має щось спільне вживання тютюну, алкоголю й вживання наркотиків, які колять шприцом?» .Відповіді розміщено у таблиці 2.

Таблиця 2.

Варіанти відповіді анкети	Кількість підлітків, що обрали варіант, %
А) так, багато спільного, бо це все вживання наркотичних речовин з схожими стадіями та наслідками;	11
Б) так, вживання кожної з речовин руйнує здоров'я;	42
В) так, вживання багатьох з речовин викликає залежність;	26
Д) немає спільного, бо тютюн та алкоголь – це не наркотики;	7
Е) немає спільного, бо вживання тютюну, алкоголю не викликає залежності та «ломки», а після того, що колять залежність є;	8
Є) важко відповісти;	6

Варіант А), ми вважаємо, свідчить про високий рівень знань стосовно цього питання, тобто 11% добре розуміють єдину сутність різних ПАР.

Як і очікувалось, найбільше уваги підлітками було приділено варіанту відповіді, пов'язаному з фізичним здоров'ям («так, вживання кожної з речовин руйнує здоров'я»), бо на уроках «Основ здоров'я» й подібних дисциплін, з соціальної реклами та профілактичних програм, вони знають, що наркотики шкодять здоров'ю. Нас здивував факт того, що навіть не дивлячись на вищезазначене, достатньо високий процент підлітків взагалі не вважають нікотин та алкоголь наркотиками (7%) або ускладнилися дати відповідь (6%). Можливо, така ситуація викликана тим, що часто через засоби масової інформації легальні наркотичні речовини висвітлюються скоріше як продукти споживання, ніж наркотики. У підлітка виникає когнітивний дисонанс з приводу того, що наркотики – це щось «жахливе», «шкідливе», «небезпечне», «ін'єкційне», й він бачить, що тютюн та алкоголь не відповідають таким характеристикам, бо їх рекламують, їхнє вживання дозво-

лене.

Крім того, 8% не вважають, що нікотин та алкоголь викликають залежність та абстинентний синдром. Наше дослідження показало, що загалом обізнаність дівчат у цьому питанні вище, ніж у хлопців.

Залежність від психоактивних речовин є однією з важливих характеристик, про які повинні знати молоді люди. Вона уявляє собою не тільки певний фізичний дискомфорт, але й вимушеність людини, що вживає наркотики, підкоряти свій стиль життя під певні стереотипні моделі поведінки, а в підлітковому віці цінується незалежність, можливість роботи власний вибір та самостійні вчинки, що само по собі суперечить вимушеній залежності від речовин.

Отже, ми вирішили дізнатись, як підлітки розуміють, що таке залежність від ПАР. Ми включили до анкети питання, в якому потрібно продовжити фразу: «Залежність від наркотичних речовин – це стан, ... Варіанти відповідей та результати розміщені у таблиці 3.

Таблиця 3.

Варіанти відповідей анкети	Кількість підлітків, що обрали варіант, %
А) коли людина постійно тратить гроші на придбання наркотичних речовин;	24
Б) коли людині не добре тілесно та психологічно без вживання наркотичних речовин;	18
В) коли людина лише іноді може вживати наркотичні речовини;	6
Г) який настає під час вживання «важких» наркотичних речовин та супроводжується «ломкою»;	15
Д) коли людина втрачає інтерес до інших справ, окрім вживання наркотичних речовин;	20
Е) коли людина нічого не пам'ятає після прийому наркотичних речовин;	10
Є) важко відповісти;	7

Відповідь «залежність – це стан, коли людині не добре тілесно та психологічно без вживання наркотичних речовин» ми вважаємо найбільш місткою та максимально об'єктивно, що відображає значення терміну, тому 18% підлітків, які обрали її, мають високий рівень.

При цьому майже кожен четвертий підліток асоціює залежність з необхідністю людини постійно тратити гроші на придбання наркотичних речовин, а кожен п'ятий з втратою інтересу до інших справ, окрім вживання ПАР.

Ми бачимо, що більшість опитаних нечітко розуміють, що таке залежність від наркотиків, хоча відповіді відбивають фізичні, психологічні та соціальні характеристики цього явища, але все ж такі 13% не мають адекватних уявлень (підліток взагалі не зміг відповісти на питання, а також вибір неправдивого формулювання «коли людина лише іноді може вживати наркотичні речовини»). Тому саме інформація про залежність від наркотиків може бути тим актуальним інформаційним повідомленням, яке буде використовуватися в профілактичних програмах.

Відповіді на наступне питання також певним чином повинні впливати на зміст профілактичних програм, бо воно уточнює, наскільки українські старшокласники розбираються в адиктивному потенціалі тих чи інших ПАР. Ми включили до анкети питання: чи потрапляє людина в залежність, коли вживає...(6 груп ПАР)?

Цікавим є той факт, що дуже небагата кількість підлітків розуміє адиктивний потенціал слабоалкогольних напоїв (23%). Незнання про те, що слабоалкогольні напої здатні викликати залежність ми розглядаємо як особливість в структурі знань сучасних підлітків стосовно ПАР.

Старшокласники найбільше впевнені в тому, що нікотин та ЗЗНР викликають залежність. Так, щодо нікотину – 79%, а щодо ЗЗНР – 86%. Той факт, що далеко не всі опитані відповіли, що заборонені законом наркотичні речовини викликають залежність, скоріш за все, відображає точку зору, що поширені в молодіжному середовищі препарати коноплі (а також деякі синтетичні наркотики), які сприймаються як «легкі», залежності не викликають.

Щодо міцних алкогольних напоїв та МПМНЕ результати схожі: 6 з 10 підлітків вважають, що вони викликають залежність (65% та 60% відповідно). Трохи більше половини опитаних (51%) вірять, що токсичні речовини здатні викликати залежність. Особлива увага має приділятися тим старшокласникам, які взагалі не змогли відповісти на це питання: варіант «важко відповісти» обрали 13%.

Врахування вищезазначених результатів дослідження та визначених когнітивних особливостей буде важливим під час створення науково обґрунтованої системи соціально-педагогічної профілактики вживання ПАР учнівською молоддю в діяльності

центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Отже, аналізуючи знання старшокласників стосовно вживання психоактивних речовин, можна зробити наступні висновки:

1. Вживання психоактивних речовин підлітками є актуальною соціально-педагогічною проблемою, її пріоритетною стратегією подолання має бути профілактика, змістовний компонент якої повинен будуватися на даних діагностики.

2. Найбільш відомими наркотичними речовинами для українських підлітків є препарати конопль, кокаїн, героїн, нікотин та алкоголь. Тютюн та алкоголь є традиційно поширеними в Україні легальними наркотиками, а інформація про нелегальні речовини агресивно поширюється через ЗМІ, фільми, комп'ютерні ігри, які популярні серед молодого покоління.

3. «Псевдообізнаність» з видів наркотиків, актуальність осо-

бистісних та мікросоціальних причин вживання ПАР, переважання в структурі знань наслідків вживання ПАР для фізичного здоров'я, незнання про те, що слабоалкогольні напої здатні викликати залежність є когнітивними особливостями сучасних підлітків стосовно психоактивних речовин.

4. Врахування вищезазначених результатів дослідження та визначених когнітивних особливостей буде важливим під час створення науково обґрунтованої системи соціально-педагогічної профілактики вживання ПАР учнівською молоддю в діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Подальший науковий пошук в контексті означеної проблеми необхідно зосередити на вивченні особливостей ставлення підлітків до психоактивних речовин та людей, які їх вживають.

Література

1. Анисимов Л.Н. Профилактика пьянства, алкоголизма и наркомании среди молодежи / Леонид Николаевич Анисимов – М.: Юрид. литература, 1988. – 176 с.
2. Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді: монографія / [О.М.Балакірева, Н.О.Рингач, Р.Я.Левін та ін.] – Київ: Укр. ін-т соц. дослідж. ім.О.Яременка, 2007. – 128 с.
3. Колесов Д.В. Антинаркотическое воспитание: Учеб. пособие. – 4-е изд., испр. / Дмитрий Васильевич Колесов – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 224 с.
4. Лисецкий К.С. Психологические основы профилактики наркотической зависимости личности: автореф. дис. на здобуття наук ступеня д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Константин Сергеевич Лисецкий. – Российский государственный гуманитарный университет. – М., 2008. – 46 с.
5. Максимова Н.Ю. Психологічні фактори узалежнення неповнолітніх від алкоголю і наркотиків та засоби його попередження: дис. ... доктора психол. наук: спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія» / Наталія Юріївна Максимова. – К.: АПН України, Інститут психології ім. Г.С.Костюка, 1998. – 468 с.
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.] – Київ: УІСД ім.О.Яременка, 2008. – 152 с.

Социально-психологические черты подросткового и раннее юношеского возраста обуславливают высокую вероятность начала употребления психоактивных веществ.

В статье описаны некоторые результаты диагностического исследования, одним из заданий которого было выяснение особенностей относительно знаний подростков 8-9-х классов о наркотиках.

Коротко охарактеризованы такие когнитивные особенности современных подростков, как «псевдоосведомленность» о видах наркотиков, актуальность личностных и микросоциальных причин употребления ПАВ, преобладание в структуре знаний последствий употребления ПАВ для физического здоровья, незнание о том, что слабоалкогольные напитки способны вызывать зависимость.

Ключевые слова: психоактивные вещества, подростки, знания, особенности, профилактика.

Social-psychological specifics of teenage and adolescent age determine the high probability of beginning of drugs misuse.

The author of the article has provided some results of diagnostic research, one of the tasks of which was to define the cognitive knowledge of teenagers from 8-9 forms about drugs.

Such cognitive features, as «false-awareness» about the types of drugs, actuality of personal and micro-social reasons of drugs misuse, predominance in the structure of knowledge a consequences of the use of drugs for a physical health, ignorance that low-alcoholic drinks are able to cause dependence have been shortly described.

Key words: drugs, teenagers, knowledge, features, prevention.

УДК 373.091.113 (477) «195/200»

ЗАКОН ЗБЛИЖЕННЯ СВІТОВИХ МОДЕЛЕЙ ТА ПРИСКОРЕННЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ У ПРОБЛЕМІ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ XX – ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

Наточий Людмила Олександрівна
м.Луганськ

У статті визначено вплив закону зближення світових моделей і прискорення розвитку педагогічної науки на завдання та методологічні підходи щодо проблеми розвитку управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл України в другій половині XX – початку XXI століття.

Ключові слова: методологічні підходи, управлінська культура, керівник загальноосвітньої школи

За останні роки загальноосвітня і вища школа України про-

йшла шлях від одноманітності до варіативності, різноманітності. Але практика, численні факти свідчать, що дуже багато залежить від внутрішнього управління, від управлінської культури керівників особливо загальноосвітніх шкіл. У розвитку теорії управління знаходить прояв закон зближення світових моделей та прискорення розвитку педагогічної науки.

У педагогічній науці завжди співіснують дві різноспрямовані тенденції – на збереження та розвиток національних традицій в освіті та на зближення світових моделей науки та освіти. Орієнта-

ція на збереження національних традицій в освіті є однією з умов формування національної свідомості громадян, збереження національної самобутності та незалежності. Тенденція до зближення національних моделей науки та освіти є умовою подолання між-національних суперечностей та формування світової спільноти, що може стати важливим чинником прискорення соціального розвитку.

Аналіз історико-педагогічної літератури дозволив дійти висновку, що закон зближення світових моделей та прискорення розвитку педагогічної науки в проблемі розвитку управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл України в другій половині XX – початку XXI століття майже не висвітлюється. Виняток складають роботи Є.М. Хрикова.

Мета статті – визначити вплив закону зближення світових моделей і прискорення розвитку педагогічної науки на завдання та методологічні підходи щодо проблеми розвитку управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл України в другій половині XX – початку XXI століття.

Процес зближення світових моделей управлінської науки прискорився наприкінці XX століття. Цю особливість зумовили наступні чинники:

- поширення міжнародних проєктів, програм, грантів;
- розвиток інформаційно-комунікаційних мереж;
- діяльність міжнародних освітніх організацій;
- проведення міжнародних наукових і науково-практичних конференцій;
- розвиток загальноприйнятих технологій управління (маркетингових, моніторингових тощо);
- розповсюдження у людській свідомості загальних цінностей, і в першу чергу, таких як демократія та гуманізм;
- виявлення фундаментальних закономірностей управлінських процесів, які, наприклад, відбиває міжнародний стандарт ISO 9000;
- посилення конкурентної боротьби у сфері освіти, перетворення її на сферу бізнесу;
- реалізація міжнародних освітніх угод;
- розповсюдження загальних методологічних засад управлінських досліджень (філософії нестабільності, синергетики) [6].

Урахування цього закону передбачає з'ясування того які міжнародні чинники впливали на розвиток уявлень про управлінську культуру та у чому полягав цей вплив.

Є. Хриков виявив закон прискорення розвитку педагогічної науки. За час існування педагогічної науки відбулося значне зростання кількості науковців, кількості наукових досліджень та кількості публікацій. В минулому парадигми педагогічної науки існували сторіччя, у XX столітті – вже десятиріччя, а у XXI столітті можна прогнозувати подальше прискорення змін наукових й освітніх парадигм та зростання їх кількості [6].

Прискорення розвитку управлінської науки пов'язане як з внутрішніми, так і з зовнішніми чинниками. До внутрішніх чинників треба віднести накопичення значної кількості управлінської інформації, її диференціація та інтеграція, збільшення кількості науковців, які займаються управлінськими проблемами. Зовнішні чинники – це розвиток суміжних з педагогікою наук, наприклад, психології управління, підвищення ролі управління в забезпеченні якості освіти, покращення умов для занять науковою діяльністю, підвищення соціального статусу управлінської науки, яка на початку XXI століття набуває статус самостійної спеціальності за якою проводяться захисти дисертацій. Урахування даного закону передбачає з'ясування того як прискорення розвитку теорії управління впливало на розвиток уявлень про управлінську культуру та як, в свою чергу, розвиток уявлень про управлінську культуру впливав на розвиток теорії управління.

Особливу групу теоретико-методологічних засад дослідження складають положення, що обґрунтовують підходи до вирішення саме історико-педагогічних проблем.

Ми дотримувалися визначених М. Богуславським, Н. Гуланом, О. Сухомлинською, О. Яськом наступних вимог до історико-педагогічного дослідження: дотримання хронологічного підходу до аналізу; з'ясування причинних зв'язків, що зумовлюють розвиток явища, яке вивчається; єдність історії, теорії та практики,

логічного та історичного у висвітленні сутності проблеми, єдність конкретного фактичного матеріалу й теоретичних узагальнень, неприпустимість переважання описовості, й емпіризму [2-5; 7].

Як відомо, будь-яке історико-педагогічне дослідження це «сплав історичного та педагогічного дослідження». Враховуючи це, при побудові моделі своєї пізнавальної діяльності ми спиралися також на сучасний стан педагогіки, тобто йшли від теорії до історії, дивилися на історико-педагогічну дійсність крізь призму сучасної теорії управління.

Виклад результатів історико-педагогічного дослідження завжди має форму наративу. Як відзначає О. Сухомлинська, такий наратив – це скоріше аналіз, аніж виклад, переказ [4]. Посвідчення в історико-педагогічному дослідженні різних методологічних підходів, використання науково обґрунтованого комплексу методів аналізу джерельної бази збагачує та урізноманітнює наративний виклад його результатів, робить цей виклад більш аргументованим та об'єктивним [1]. Ці вимоги до наративу як форми викладу результатів історико-педагогічного дослідження мали методологічне значення для вивчення розвитку уявлень про управлінську культуру.

Реконструкція історії розвитку уявлень про управлінську культуру необхідна передусім для розуміння теперішнього стану теорії управління й прогнозування її майбутнього розвитку. Тому аналіз історичного процесу розвитку уявлень про управлінську культуру в другій половині XX – початку XXI століття ми орієнтували в майбутнє, тобто намагалися знайти зв'язок минулого з сучасністю і з урахуванням виявлених тенденцій визначити шляхи вдосконалення подальшого розвитку зазначеної проблеми в Україні.

Урахування закону зближення світових моделей та прискорення розвитку педагогічної науки дозволило нам визначити низку завдань, які необхідно буде вирішити під час наукового пошуку, та підходи до вирішення цих завдань. Ці завдання обумовлюють не тільки спрямованість наукового пошуку, а й характер результатів які будуть отримані в дослідженні проблеми розвитку управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл України в другій половині XX – початку XXI століття.

Завдання дослідження:

- з'ясування того як відбувався розвиток уявлень про поняття «управлінська культура» та того, з якими поняттями пов'язане поняття «управлінська культура»;
- з'ясування впливу розвитку уявлень про управлінську культуру на розвиток теорії управління;
- з'ясування впливу теорії управління на розвиток уявлень про управлінську культуру;
- визначення, наскільки розвиток уявлень про культуру управління керівників загальноосвітніх шкіл, відповідав логіці розвитку науки;
- з'ясування того який вплив на розвиток уявлень про управлінську культуру здійснили видатні представники управлінської науки того часу В. Сухомлинський, М. Черпинський;
- з'ясування того чи випереджували уявлення про управлінську культуру в той чи інший період часу управлінську практику, або обмежувалися узагальненням передового управлінського досвіду;
- з'ясування того з якими закономірностями управління загальноосвітніми школами пов'язана досліджувана проблема;
- з'ясування зв'язку уявлень про управлінську культуру з функціями педагогічної науки;
- з'ясування зв'язку розвитку уявлень про управлінську культуру з певними науковими парадигмами та етапами розвитку теорії управління;
- визначити етапи розвитку уявлень про управлінську культуру;
- визначити як прискорення розвитку теорії управління впливало на розвиток уявлень про управлінську культуру та як, в свою чергу, розвиток уявлень про управлінську культуру впливав на розвиток теорії управління;
- з'ясування того який вплив на розвиток уявлень про управлінську культуру здійснювали зовнішні та внутрішні чинники на різних етапах розвитку теорії управління;

- перевірка того, як вплинуло формування теорії управління як самостійної наукової педагогічної галузі, на активізацію досліджень управлінської культури;
- з'ясування того чи впливав розвиток суміжних наук (загальна теорія управління, психологія управління тощо) на розвиток уявлень про управлінську культуру;
- з'ясування того чи впливали державні та міжнародні освітні та наукові програми, гранти на проведення педагогічних досліджень на розвиток уявлень про управлінську культуру;
- як ідеологічний чинник впливав на розвиток уявлень на управлінську культуру;
- з'ясування того як потреби практики впливали на розвиток уявлень про управлінську культуру у той чи інший період часу, та оцінки впливу результатів досліджень на практику управління;
- проведення аналізу взаємозв'язку розвитку уявлень про управлінську культуру з розвитком теорії управління, її логіки, технологій та організаційних форм досліджень;
- визначення тенденцій та перспектив подальшого розвитку даної проблеми.

Методологічні підходи до вивчення уявлень про управлінську культуру:

- розгляд управлінської культури як певної множини елементів, взаємозв'язок яких обумовлює її цілісні властивості, розкриття цієї цілісності та умов, що її забезпечують, виявлення внутрішніх зв'язків і відносин у системі «управлінська культура» та її взаємозв'язків із теорією та практикою управління і зведення їх до єдиної теоретичної моделі;
- розгляд управлінської культури як цілісного явища, яке неможливо звести до суми якостей елементів, що його складають, і виведення з останніх якостей цілого; залежність кожного елемента від його місця й функції в системі;
- визначення структури управлінської культури, тобто складу та мережі зв'язків і відносин; урахування обумовленості стану управлінської культури не стільки станом її окремих елементів, скільки якостями її структури;
- урахування взаємозалежності управлінської культури й теорії управління (система формує і проявляє свої якості і свою цілісність у процесі взаємодії з більш загальною системою);
- урахування ієрархічності управлінської культури, кожний компонент якої у свою чергу може розглядатися як система;
- урахування багатоваріантності опису управлінської культури (у зв'язку зі складністю управлінської культури її адекватне

- пізнання потребує побудови різних моделей, кожна з яких описує певний її аспект);
- розгляд управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл як явища, яке знаходиться у постійному розвитку;
- вивчення управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл в її зв'язках і взаємодії з іншими явищами, в першу чергу з структурою управлінських завдань та структурою управлінської діяльності, а також тими чинниками, які визначають її появу, впливають на її сучасний стан і визначають тенденції її подальшого розвитку;
- простеження поступового розвитку управлінську культуру керівників загальноосвітніх шкіл, виявлення моментів переходу кількісних змін в якісні, які характеризують певну етапність цього процесу;
- розгляд предмету дослідження у взаємозв'язку розвитку уявлень про управлінську культуру керівників загальноосвітніх шкіл з практикою її реалізації;
- розгляд розвитку управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл (часткове) як прояву загального – розвитку теорії управління, а розвитку теорії управління (загальне) як прояву часткового – управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл;
- розгляд процесу розвитку управлінську культуру керівників загальноосвітніх шкіл як саморозвитку, що відбувається за рахунок притаманних цьому явищу внутрішніх суперечностей між складністю управлінських завдань та наявним рівнем готовності керівника до їх реалізації;
- з'ясування того, яким чином відбувалася розробка даної наукової проблеми – шляхом накопичення та узагальнення емпіричних фактів (емпірично-індуктивним шляхом), або теоретичного аналізу та моделювання;
- проведення аналізу кількісних, тематичних, змістовних характеристик наукових робіт даної спрямованості;
- аналіз технологічних аспектів наукового пошуку для усвідомлення сутності цього процесу, з'ясування об'єктивності отриманих наукових знань;
- урахування того, що зрозуміти індивідуального суб'єкта наукового пошуку можливо за умов аналізу його залучення до різних систем колективної пізнавальної діяльності.

Методологічні засади дослідження визначають стратегію його здійснення. Але наукова новизна, якість отриманих результатів значною мірою залежить від технологічної реалізації цієї стратегії – від формування джерельної бази та методики її аналізу. З цим і пов'язані перспективи подальших наших досліджень.

Література

1. Адаменко О.В. Про концептуальні підходи до аналізу історії розвитку педагогічної науки // Олена Вікторівна Адаменко / Зб. наук. пр.: Спец. вип. "До витоків становлення української педагогічної науки". – К.: Наук. світ, 2002. – С. 19-22
2. Богуславський М. В. Структура сучасного історико-педагогічного знання / Михайло Вікторович Богуславський // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 37-40
3. Гупан Н. М. Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект) : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Гупан Нестор Миколайович – К., 2001. – 496 с.
4. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / Ольга Василівна Сухомлинська – К.: А.П.Н., 2003. – С. 47-66
5. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: Кроки до нового виміру / Ольга Василівна Сухомлинська // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992 – 2002. – Частина I. – Харків: ОВС, 2002. – 640 с.
6. Хриков Є.М. Методологічна функція законів та закономірностей розвитку педагогічної науки в історико-педагогічних дослідженнях / Євген Миколайович Хриков // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. Випуск XXXX. – С. 37-42
7. Ясько О.М. Про використання джерел у дослідженнях з історії радянської педагогічної науки / Олена Михайлівна Ясько // Рад. шк. – 1974. – № 11. – С. 7-12

В статье определяется влияние закона сближения мировых моделей ускорения развития педагогической науки на задания и методологические подходы, касающиеся проблемы развития управленческой культуры руководителей общеобразовательных школ Украины во второй половине XX – в начале XXI века.

Ключевые слова: методологические подходы, управленческая культура, руководитель общеобразовательной школы

The author of the article has defined the influence of law of rapprochement of world models and acceleration of development of pedagogical science on a task and methodological approaches in relation to the problem of development of administrative culture of leaders of general schools of Ukraine in the second half XX – to beginning of XXI age.

Key words: methodological approaches, management culture, the head of secondary school

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Олійник Галина Михайлівна
м.Тернопіль

У статті обґрунтовано теоретичні засади підготовки соціального педагога. Проаналізовано зміст та ключові компоненти підготовки соціальних педагогів. Виокремлено основні ідеї створення цілісної системи підготовки студентів до професійної діяльності. Розкрито сучасні проблеми у процесі підготовки соціальних педагогів.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна діяльність, соціальний педагог, структура, зміст, компоненти професійної підготовки.

Процес суспільної трансформації в Україні в останні десятиліття, потреби суспільства у розгортанні соціальної підтримки населення і пошуки механізмів впливу на якісний бік цих процесів зумовлюють необхідність особливої уваги до професійної підготовки фахівців для соціальної сфери. В Україні соціально-педагогічна робота сформувалась як особлива галузь суспільного виробництва і тому потребує цілеспрямованого наукового та кадрового забезпечення.

Розвиток нашої держави вимагає підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників, психологів, менеджерів з соціальної роботи, які найближчим часом мають заповнити професійну нішу відповідно до вимог оновленого суспільства. Україна має значну потребу у фахівцях спеціальності „Соціальна педагогіка”, здатних успішно реалізувати сучасні завдання соціальної політики, вільно володіти новими формами та методами соціальних і соціально-педагогічних досліджень, уміло використовувати на практиці ефективні технології практичної роботи з різними категоріями населення.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що досліджено теоретико-методичні основи професійної підготовки соціальних педагогів, особливості професійної підготовки соціального педагога для роботи з певною категорією клієнтів (Т. Дмитренко, А. Лютої, Ю. Мацкевич, Л. Міщик, О. Платонова, В. Приходько, Л. Пундик, С. Харченко, Л. Яковлева та інші). Розроблено базові положення щодо змісту професійної підготовки соціального педагога (О. Безпалько, Н. Бурая, Р. Вайнола, К. Дубровіна, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, А. Малько, С. Марченко, Г. Лактіонова, В. Поліщук).

Основною метою статті є обґрунтування теоретичних підходів до системи професійної підготовки соціальних педагогів.

Підготовка соціального педагога та працівника – це складова частина педагогічної системи, яку викликало до життя ускладнення умов, в яких протікає практично будь-яка діяльність й само повсякденне життя людини. Однак, треба нагадати, що довгий час саме підготовка соціальних педагогів не виділялася в окремий напрям.

Підготовка соціальних педагогів і соціальних працівників як окремий напрямок професійної освіти і професійної діяльності почала формуватися в на початку 1990-х років. У квітні 1991 року Постановою Держкомпраці СРСР Кваліфікаційний довідник посад керівників, спеціалістів і службовців був поповнений кваліфікаційною характеристикою “спеціаліст із соціальної роботи”, “соціальний педагог” та “соціальний працівник”. Ці посади стали еквівалентом прийнятої в світі посади “соціальний працівник”.

Офіційне введення інституції соціальних педагогів та соціальних працівників було обумовлене зміною соціально-економічних умов, які поряд із позитивними явищами в державі спричинили і цілу низку негативних. Потрібні були фахівці, які за своїм професійним призначенням здатні зосереджувати зусилля на залученні дітей до засвоєння вироблених людством цінностей, попередженні відхилень у поведінці, особливо тих, хто перебуває у несприятливих умовах виховання, характеризується негативною поведінкою, а також тих, став на шлях асоціальної і протиправної поведінки, забезпечуючи таким чином науково обґрунтовані і своєчасно вжити заходи, спрямовані на запобігання виникненню

життєвих колізій в окремих індивідів і групах ризику; збереження, підтримку та захист нормального життя та здоров'я дітей, своєчасну превенцію різного роду відхилень – соціальних, моральних, педагогічних.

Такими фахівцями повинні були стати соціальні педагоги, головною метою яких було б створення умов для саморозвитку, самоствердження особистості, підтримки й стимулювання людини до активної життєдіяльності.

Проведений аналіз літератури з обраної проблеми дозволяє зосередити увагу на положенні А.Й. Капської, що випускники вищих навчальних закладів, які оволоділи вищезазначеними спеціальностями сьогодні працюють у сферах :

- освіти: вищі навчальні заклади, загальноосвітні школи, школи-інтернати, дитячі будинки, центри дитячої творчості;
- охорони здоров'я: соціально-реабілітаційні центри, інтернати, дружні клініки для молоді;
- соціального захисту населення: центри соціального обслуговування, притулки, кризові центри для жінок;
- соціально-економічній: підприємствах, організаціях, фірмах;
- центрах для молоді: клубах, громадських об'єднань [5, с.4].

А.Й.Капська зазначає, що випускники вищих навчальних закладів, які навчаються за спеціальністю „Соціальна педагогіка” можуть після завершення процесу професійної підготовки працювати:

- соціальним педагогом;
- викладачем соціально-педагогічних дисциплін;
- практичним психологом;
- організатором позакласної та позашкільної виховної роботи з дітьми;
- культорганізатором дитячих та позашкільних закладів;
- у центрах (молодіжних, реабілітаційних, ресурсних, корекції поведінки та ін.);
- інспектором з охорони дитинства;
- працівником соціальної служби для молоді [5, с.4].

У сучасних умовах в нашій країні затверджено 17 спеціалізацій спеціальності „Соціальна педагогіка” 010105, зокрема: практична психологія, соціально-правовий захист, соціально-педагогічна робота з громадськими, дитячими та молодіжними організаціями, соціально-педагогічна робота в пенітенціарних установах, психолого-педагогічне консультування в реабілітаційних центрах, організатор соціально-виховної діяльності в школах інтернатного типу, соціальний супровід дітей з обмеженими функціональними можливостями, соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки.

На основі аналізу досвіду підготовки фахівців для соціальної сфери зарубіжний дослідник В.Г. Бочарова (Росія) [1], виокремлює наступні проблеми у процесі професійної підготовки:

- недостатню уваги приділяється проблемам, що є джерелом людських страждань;
- процес підготовки здійснюється поза економічними, політичними і соціальними інститутами, які в цілому визначають розвиток соціальної політики а, значить, і соціальної роботи;
- навчальні заклади, які готують фахівців для соціальної сфери, досить часто виключають себе і студентів із проблем соціальної сфери на місцевому рівні і не беруть участі у їх вирішенні;
- практика і навчання соціальній роботі часто відображають «статус кво» і не направлені на її зміни і розвиток;
- гострою залишається проблема взаємовідносин між державною системою і неурядовими організаціями;
- у процесі підготовки фахівців для соціальної сфери акцент робиться на міське середовище, на середній клас, а це означає, що соціальна освіта далека від життя переважної більшості бідних і нещасних людей і не може їм надати суттєвої

допомоги у поліпшенні їх добробуту.

Проблеми розвитку професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери постали в центрі уваги учасників Міжнародних конгресів Шкіл соціальної роботи (XXVII в Амстердамі, 1994 р. та XXVIII у Гонконгу, 1996 р). В доповідях провідних соціальних працівників світу прозвучали неоднозначні підходи до моделей професійної підготовки, які умовно можна представити в трьох основних підходах :

1. Підтримка високого рівня професійної соціальної (та соціально-педагогічної роботи) як інструмента структурованої соціальної допомоги, яка в більшості випадків представлятиме собою поєднання зусиль державного, комерційного та неурядового секторів. В змісті професійної підготовки цей варіант є достатньо традиційним для України приєднанням зусиль урядових та неурядових організацій, спрямованих на підготовку та перепідготовку фахівців соціально-педагогічної сфери.

2. Акценти зміщуються на підготовку фахівця, здатного працювати безпосередньо з місцевими структурами, підготовка якого спрямована на виконання замовлень громади. В даному випадку, центром професійної підготовки соціального педагога стають муніципальні коледжі та вищі навчальні заклади.

3. Цей підхід можна назвати космополітичним, оскільки зміст професійної підготовки в ньому тісно пов'язаний з проблемами світового співтовариства: зuboжіння, екологічні лиха, міграція, війни, етнічні конфлікти тощо. Цей підхід, на нашу думку, передбачає глобалізацію підготовки фахівців соціальної сфери, розробку міждержавних галузевих стандартів підготовки.

Зміст соціально-педагогічної роботи визначається взаємопроникненням трьох основних методологічних підходів, що отримали розвиток в світовій практиці професійної підготовки працівників соціальної сфери:

- індивідуалізм, що розглядає професійну діяльність як діяльність окремого працівника сфери соціальної роботи в межах державного підходу та завдань соціальної політики;
- колективізм, що розглядає соціальну (соціально-педагогічну) роботу як форму організації сумісних дій, спрямованих на подолання соціальних негараздів;
- рефлексивний гуманізм, що розглядає даний вид професійної діяльності як міжособистісну взаємодію, що побудована на гуманістичних цінностях і спрямована на сприяння соціалізації особистості [7, 104].

Сьогодні в нашій країні, як і в інших країнах світу питання стоїть так: навчання соціальній роботі не може тільки пасивно відображати соціальний розвиток, воно повинно вести активний пошук шляхів вирішення соціальних проблем, що з'являються. Професіоналів для соціальної сфери потрібно готувати таким чином, щоб вони були здатні змінити, усунути і коректувати негативні соціальні прояви у суспільстві. А це можливо лише у закладах освіти, які будують навчання на нових позиціях і враховують тенденції розвитку соціальної політики в країні.

Тому зміст підготовки спеціалістів, на думку В.А. Поліщук, повинен включати наступні компоненти:

- глибокий аналіз сучасного соціального розвитку і формування вміння дати об'єктивну оцінку соціальній політиці, запропонувати альтернативні варіанти;
- чітке уявлення і класифікацію сучасних моделей, форм і методів самої практики соціальної роботи;
- власне педагогічний процес підготовки соціальних працівників;
- розробку теорій, концепцій, моделей і технологій, спрямованих на ефективне функціонування соціального працівника;
- розробку і реалізацію програм, що підвищують компетентність соціального педагога [9, с.125]

З метою наукового забезпечення соціально-педагогічної діяльності вченими України здійснюється розробка важливих наукових галузевих тем, серед яких: технологічні аспекти підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями населення, професійне становлення студентів в системі підготовки до соціальної роботи і соціально-педагогічної діяльності, формування творчої активності майбутніх соціальних педагогів, професійна підготовка соціальних педагогів, інноваційні техноло-

гії у навчанні майбутніх соціальних педагогів.

Сучасною тенденцією є розвиток наукових шкіл з соціальної педагогіки та соціальної роботи. Широке коло теоретичних та практичних питань пов'язане із створенням умов для соціального становлення особистості загалом і підготовки соціальних педагогів та соціальних працівників до професійної діяльності вирішують наукові школи, Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова, Луганського національного педагогічного університету імені Т. Шевченка, Запорізького університету, Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка, Харківського педагогічного університету імені Г. Сковороди.

Перспективою удосконалення наукового забезпечення системи підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери є створення науково-дослідних лабораторій при профільних Інститутах (факультетах) вищих навчальних закладів з активним залученням до науково-прикладних досліджень провідних вчених, викладачів, студентів та соціальних педагогів і соціальних працівників.

На думку А.Й. Капської, ключовим компонентом у підготовці фахівця має стати професійно-орієнтована практика, оскільки вона визначає ті загальні та конкретні завдання, практичні вміння та навички, якими має оволодіти висококваліфікований працівник соціальної сфери.

Аналіз різних наукових підходів щодо розуміння системи підготовки студентів до професійної діяльності у соціальній сфері (В.Г. Бочарова, І.Д. Зверева, А.Й. Капська, Л.І. Міщик та ін. [1; 4; 5; 8] дозволяє визначити основні ідеї створення системи підготовки студентів до професійної діяльності:

- формування професійної культури спеціаліста, яка визначає світоглядну, освітню і професійну спрямованість;
- розвиток різних компонентів, які забезпечують можливість здійснення профорієнтаційної освіти;
- спрямування пізнання від загального до окремого від самого початку формування системи знань, цілісної діяльності, творчої особистості і її соціальної спрямованості;
- механізм засвоєння професійної діяльності передбачає формування спочатку „згорнутої” структури пізнання з подальшим її розгортанням через найбільш значущі елементи і побудову більш значущі елементи і побудову більш розгорнутих структур та новим узагальненням;
- цілісності всього процесу становлення соціального працівника, побудованого на реальному диференційованому процесі освіти завдяки здійсненню ідеї модульного навчання, посилення практики у навчанні та самостійної роботи студента.

Професійна діяльність соціального педагога багатопланова і суперечлива. Її формування має здійснюватися на основі єдності теорії і практики навчання, реалізації у навчальній діяльності репродукції і творчості, раціонального й емоційного, логічного й евристичного, впливу на усвідомлені і підсвідомі процедури діяльності постійного розвитку набутих якостей особистості, прояву необхідності особистості збагачувати набуті знання. А в кінцевому результаті своєрідним регулятором якості процесу виступають принципи цілісності, розвитку, відповідності, збереження.

Підготовка соціального педагога здійснюється шляхом формування конкретних професійних умінь. Конкретні професійні уміння соціального педагога формуються у певних соціально-педагогічних умовах.

Ми усвідомлюємо, що професійна діяльність соціального педагога досить яскраво проявляється завдяки притаманним їй інтегративним якостям. Тому так важливо в процесі формування професійної діяльності сприяти здійсненню розвитку особистості й усвідомленню змісту і структури майбутньої професійної діяльності.

Процес формування готовності до професійної діяльності соціального педагога здійснюється на початковому етапі як навчально-дослідницький процес, що поступово переростає у професійну діяльність. Саме на початковому етапі навчання студент стає учасником пошуку змісту професійної діяльності, а змістовність визначається з позицій цілісного підходу. Сприймаючи змістовний аспект діяльності, студенти мають змогу виявити основоположні функції багатогранної професійної діяльності соціального

педагога.

Професійне становлення соціального педагога відбувається в умовах вищого навчального закладу. З одного боку це навчання, але навчання оволодіння професійною діяльністю. Тому, на нашу думку, єдино правильним шляхом становлення професіонала буде створення таких педагогічних умов, щоб поступово переводити навчально-пізнавальну діяльність у пізнавально-професійну діяльність під керівництвом педагога. До того ж реальних умовах професійної діяльності в різних соціумах і з різними категоріями клієнтів. І саме від того, як буде організований цей процес, буде залежати рівень професійної готовності майбутніх соціальних педагогів.

Висновки. Професійна підготовка, як процес, що відповідає за формування готовності до професійної діяльності майбутнього соціального педагога, лише тоді розвиває і формує професійну свідомість, коли пізнавальна діяльність здійснюється на межі професійної, тобто пізнавальні дії зв'язуються з професійно-орієнтованими діями. До того ж, слід зазначити, що багатограний пізнавальний процес забезпечує цілісну особистість соціального педагога, цілісне сприйняття професійної діяльності. Професійна підготовка соціального педагога в умовах вищого навчального закладу – це система організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування у особистості професійної спрямованості, знань, умінь, навичок і професійної готовності.

Література

1. Бочарова В.Г. Профессиональная социальная работа: личностно-ориентированный подход / Валентина Георгиевна Бочарова. – М.: Центр социальной педагогики, 1999. – 214 с.
2. Вайнола Р.Х. Приоритет особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в зарубіжних моделях професійної підготовки / Ренате Хейкіїна Вайнола // Соціалізація особистості: Збірник наукових праць [За заг. ред. проф. А.Й.Капської]. – Том XXVIII. – К.: НПУ, 2007. – С.13-21
3. Галагузова Ю.Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Юлия Николаевна Галагузова. – М, 2001. – 373 с.
4. Зверева І.Д. Проект «Соціальна освіта в Україні»: інноваційні підходи у фаховій підготовці майбутніх соціальних працівників/ соціальних педагогів / Ірина Дмитрівна Зверева // Проблеми педагогічних технологій: 36. Наукових праць. – Луцьк: Волинський держ. пед. ун-т ім. Лесі Українки, 2003. – Випуск 1. – С.4-8.
5. Капська А.Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників / Алла Йосипівна Капська // Соціалізація особистості: Збірник наукових праць [За заг. ред. проф. А.Й. Капської]. Том XXVIII. – К.: НПУ, 2007. – С.3-13.
6. Лактіонова Г.М. Теоретико-методичні основи соціально-педагогічної роботи з жіночою молоддю в умовах великого міста: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Галина Михайлівна Лактіонова. – К., 1999. – 439 с.
7. Мигович І.І. Соціальна робота у вищій школі / Іван Іванович Мигович. –Ужгород, 2001. – 198 с.
8. Міщик Л.І. Соціальна педагогіка: досвід та перспективи / Людмила Іванівна Міщик. – Запоріжжя, Запорізький державний ун-т.,1999. – 248 с.
9. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: Монографія / За ред. Н.Г. Ничкало. – Тернопіль: ТНПУ, 2006. – 424 с.
10. Харченко С.Я. Социально-педагогические основы подготовки учителя к работе с детскими общественными объединениями: автореф. дисс. на соискание науч. степени д-ра пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Сергей Яковлевич Харченко. – М., 1993. – 32с.

В статтю обоснован процес підготовки соціального педагога.. Проаналізовані суть і ключові компоненти підготовки соціальних педагогів. Рассмотрены основные идеи создания системы подготовки студентов к профессиональной деятельности. Раскрыты проблемы в процессе подготовки социальных педагогов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, социальный педагог, профессиональная деятельность, структура, суть, компоненты профессиональной подготовки.

The article deals with the theoretical bases of social pedagogues' professional training. The content and key components of social pedagogues' professional training have been analysed. The basic idea of a system of social pedagogues' professional training has been pointed out. The current problems of social pedagogues' professional training have been revealed.

Key words: professional training, social pedagogues, professional activity, structure, content, components of professional training.

УДК 371.321

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ І ПРОВЕДЕННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО УРОКУ

Опачко Магдалина Василівна
м.Ужгород

У статті розкриваються особливості організації та проведення інтерактивного уроку майбутніми вчителями фізики. Визначається сутність інтерактивних технологій навчання. Обґрунтовується зміст підготовки студентів до реалізації цілей інтерактивного уроку. Дидактичний менеджмент розглядається у структурі методичної підготовки вчителя як система діяльності з організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів у процесі інтерактивного уроку. Розкривається його зміст. Визначаються умови ефективності підготовки студентів до успішної реалізації цілей інтерактивного уроку.

Ключові слова: інтерактивний урок, підготовка студентів, дидактичний менеджмент.

Постановка проблеми. Однією з найважливіших передумов входження України до єдиного європейського освітнього простору є досягнення системою її вищої освіти основних цілей Болонського процесу, зокрема, переходу від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного типу. Саме тому характерним для сучасної освіти в Україні є впровадження у педагогічний процес інноваційних технологій навчання, спрямованих на розвиток і саморозвиток особистості дитини, вільну реалізацію її природних задатків. Разом з тим, школа гостро реагує на недостатню кількість підготовлених до інноваційної діяльності вчителів. Однією з сучасних форм організації навчальної діяльності школярів є ін-

терактивний урок.

В останні десятиріччя активну взаємодію учнів у процесі навчання активно досліджували вітчизняні та зарубіжні дидакти та методисти. Проте предметом аналізу авторів є особливості засвоєння навчальної інформації та особливості пізнавальної активності учнів в умовах спільної діяльності та спілкування. У своїх дидактичних дослідженнях Я. Бартецький, М.Д. Виноградов, В.В. Котов, В. Оконь, І.М. Чередов та ін. групову діяльність розглядають як форму організації навчання, як фактор підвищення навчальної успішності або як одну з умов реалізації розвиваючої функції навчання.

Проблема практичного застосування групового навчання у викладанні різних дисциплін стала предметом дослідження багатьох науковців та методистів (К.О. Бабанов, О.І. Пометун та Л.В. Пирожено, В.Д. Шарко, О.Г. Ярошенко).

Система підготовки майбутнього вчителя фізики до впровадження інноваційних технологій у майбутній професійній діяльності була предметом дослідження О.І.Іваницького. Автором проведено структурування освітньої технології шляхом введення поняття "інваріант навчального процесу з фізики" і виділено на цій основі принципи конструювання узагальнених технологій навчання фізики в середніх школах.

Теоретичному обґрунтуванню та впровадженню в педагогічний процес фізико-математичного факультету університету педагогічних умов, які забезпечують формування готовності майбутніх учителів фізики до використання освітніх технологій як у період педагогічної практики, так і в майбутній професійній діяльності присвячено дослідження І.В.Манкусь.

У наших попередніх розвідках йшлося про сутність дидактичного менеджменту як системи методичної підготовки вчителя фізики [6]. Нами було розглянуто зміст дидактичного менеджменту у процесі різних видів навчально-пізнавальної діяльності: у процесі формування системи теоретичних знань, розв'язування задач, формування експериментальних умінь та навичок, розвитку творчих здібностей учнів тощо. А от сутність дидактичного менеджменту у змісті інтерактивного уроку нами раніше не розглядалась.

Саме тому метою даної теоретичної розвідки є визначення змісту підготовки майбутнього вчителя до використання інтерактивних методів навчання та з'ясування умов ефективності підготовки у контексті кредитно-модульної системи організації навчальної діяльності студентів-фізиків.

Досягнення мети уможливлено розв'язанням низки завдань: 1)аналізом та узагальненням відомостей про інтерактивні технології навчання; 2)визначенням змісту готовності вчителя до використання інтерактивних технологій навчання; 3)формулюванням умов ефективності формування технологічної компетентності майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Слово "інтерактив" прийшло до нас з англійської від слова "interact", де "inter" – взаємний і "act" – діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Під інтерактивним навчанням розуміють таку форму організації пізнавальної діяльності, яка передбачає створення комфортних умов для навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Суть інтерактивного навчання у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємо-навчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами процесу навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу.

Основними ознаками групової роботи за О.Пометун і Л.Пирожено є наступні [9, с.31]:

1. Поділ класу на групи для досягнення конкретного навчального результату.

2. Склад групи не може бути постійним протягом тривалого часу. Він змінюється залежно від змісту і характеру навчальних завдань, що необхідно виконати.

3. Кожна група розв'язує проблему, визначену завданням, яке може бути:

- за складністю однаковим для гетерогенних (складаються з учнів з різним рівнем пізнавальних можливостей) груп або диференційованим для гомогенних (складаються з учнів, приблизно рівних за пізнавальними можливостями);
- за змістом та навчальною метою однаковим для всіх груп (не залежно від складу групи);
- за змістом взаємодоповнюючим або послідовно пов'язаним із завданнями інших груп за логікою матеріалу, що дозволяє вивчити проблему з різних боків;
- за способом (процедурою) виконання різним або однаковим.

4. Завдання в групі виконуються таким способом, щоб можна було врахувати й оцінити індивідуальний внесок кожного члена групи й групи в цілому.

Кількість учнів у групі залежить від загальної кількості їх у класі, характеру, обсягу знань, що опрацьовуються, наявності необхідних матеріалів, часу, відведеного на виконання роботи. Вона обумовлюється наданням кожному учневі можливості зробити чітко визначений внесок у виконання завдання. Оптимальною вважають групу з 3-6 осіб, тому що за меншої кількості учнів важко різнобічно розглянути проблему, ва за більшої – складно врахувати, яку саме роботу виконав кожний учень [9, с.31].

Інтерактивні технології кооперативного навчання (парна і групова робота) використовуються як на уроках засвоєння, так і на уроках застосування знань, умінь і навичок. Це може відбуватися одразу ж після викладу вчителем нового матеріалу, на початку нового уроку замість опитування, на спеціальному уроці, присвяченому застосуванню знань, умінь та навичок, або бути частиною повторювально-узагальнюючого уроку. До форм кооперативної організації навчання належать: робота в парах, "ротаційні трійки", "два – чотири – всі разом", "карусель", "акваріум", робота в малих групах [9].

Роботу в групах варто використовувати для вирішення складних проблем, що потребують "колективного розуму". Роботу в малих групах використовують тільки в тих випадках, коли завдання вимагає спільної, а не індивідуальної роботи. Залежно від змісту та мети навчання можливі різні варіанти організації роботи груп: "Діалог", "Синтез думок", "Спільний проект", "Пошук інформації", "Коло ідей" (кругова система).

До групи інтерактивних технологій колективно-групового навчання відносять інтерактивні технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всього класу: обговорення проблеми в загальному колі, "мікрофон", "незакінчені речення", "кожний учиць кожного" або "броунівський рух", "ажурна пилка" ("Мозаїка", "Джиг-со"), "аналіз ситуації" ("Case – метод"), "вирішення проблем", "дерево рішень".

До інтерактивних відносять також технології ситуативного моделювання, або ігрові технології. Модель навчання у грі – це побудова навчального процесу за допомогою включення учня у гру (передусім ігрове моделювання явищ, що вивчаються). Головне завдання педагога при застосуванні гри у навчанні полягає у підпорядкуванні гри визначеній дидактичній меті [9, с.55-63].

Ігрова модель навчання покликана реалізовувати, крім основної дидактичної мети, ще й комплекс цілей: забезпечення контролю виведення емоцій; надання дитині можливості самовизначення; надихання і допомога у розвитку творчої уяви; набування досвіду співробітництва в соціальному аспекті; надання можливості висловлювати свою думку.

Арсенал інтерактивних ігор досить великий, але найбільш поширеними з них є моделюючі. Симуляції – це створені вчителем ситуації, під час яких учні копіюють у спрощеному вигляді процедури, пов'язані з діяльністю суспільних інститутів, які існують у справжньому економічному, політичному та культурному житті. Це своєрідні рольові ігри з використанням чітко визначених (за законом або за традиціями) і відомих ролей та кроків, які повинні здійснити виконавці: судові, парламентські, громадські слухання, збори, асамблеї, засідання комісій, дебати тощо. Симуляція дає

можливість учням глибоко вжитися в проблему, зрозуміти її із сердини.

Як відмічає В.В.Химинець, використання інтерактивних форм навчання "вимагає підготовки не тільки класу, але й у першу чергу вчителя, який повинен бути не тільки спеціалістом-предметником високого класу. Він повинен мати ряд особистісних рис, а також професійних умінь, які значною мірою роблять його діяльність більш ефективною" [10, с.275-276].

Для цього вчителю слід знати деякі особливості організації і проведення інтерактивного уроку. Насамперед, це – знання про структуру інтерактивного уроку. Вона складається з п'яти елементів:

- мотивація;
- оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів;
- надання необхідної інформації;
- інтерактивна вправа – центральна частина заняття;
- підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку [9, с.82].

В.Д.Шарко розглядає кожен із цих елементів уроку детальніше, розкриваючи при цьому методику проведення рефлексії у контексті підведення підсумків заняття [10, с.68-72].

Окрім того, вчитель повинен усвідомлювати, що у груповій навчальній діяльності він керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, які пропонує групі, та які регулюють діяльність учнів. Стосунки між учителем та учнями набувають характеру співпраці, тому що педагог безпосередньо втручається у роботу груп тільки у тому разі, якщо в учнів виникають запитання і вони самі звертаються по допомогу до вчителя [7, с.74].

О.М.Пехота підкреслює, що ефективність групової роботи визначається дотриманням учителем низки вимог, а саме:

- методично обґрунтовано обрати той чи інший вид групової навчальної роботи на конкретному уроці, що визначається метою уроку, особливостями матеріалу, який вивчається;
- правильно формувати групи;
- ретельно продумувати структуру уроку з використанням групових форм навчальної діяльності;
- розробляти інструкції, пам'ятки, які спрямовують групову навчальну діяльність;
- регулювати міру вчительської допомоги групам у процесі їх роботи;
- вчити учнів співпраці під час виконання групових завдань [7, с.76-77].

Д.Д.Біда пропонує для вчителю засвоїти наступні інструктивні вказівки [1, с.8]:

1. Перед початком уроку підготувати і розставити матеріали на столах.
2. Коротко пояснити завдання.
3. Поділити учнів на групи.
4. Визначити завдання, роздаючи матеріал або записуючи інструкцію на дошці.
5. Виділити групам час для ознайомлення із завданням.
6. Переконавшись, що всі зрозуміли інструкцію.
7. Визначити час для виконання завдання.
8. Провести презентацію отриманих результатів.
9. Підвести підсумки.

О.І.Іваницький визначає, що узагальнений інваріант дій учителя фізики складає послідовність етапів, необхідних у рамках будь-якої технології навчання фізики:

1. Науково-методичний аналіз навчального матеріалу.
2. Діагностичне подання цілей.
3. Моделювання діяльності учителя та учнів на основі виділення етапів вивчення фрагмента навчального матеріалу з фізики.
4. Планування системи інваріантів навчального процесу з фізики.
5. Аналіз можливостей і доцільності застосування комп'ютера.
6. Відбір монотехнологій навчання фізики.
7. Конструювання системи дидактичних матеріалів.
8. Створення технологічної карти вивчення теми. Технологічна карта містить: 1) інформацію про цілі вивчення теми з фізики

у вигляді системи мікроцілей; 2) подання цілей у вигляді запланованих результатів навчання; 3) перелік інваріантів; 4) інформацію про логічну структуру вивчення теми; 5) види і форми контролю та корекції на всіх етапах [3, с.23].

Узагальнення підходів у підготовці вчителя до використання інтерактивних технологій навчання уможливило виокремлення змісту дидактичного менеджменту як системи методичної підготовки вчителя до проведення інтерактивного уроку. Дидактичний менеджмент як системна діяльність із організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів охоплює компоненти: проектування (цілепокладання, планування, структурування, прогнозування), організацію і моделювання, діагностування. Розглянемо зміст кожного із виокремлених компонентів.

Проектування інтерактивного уроку охоплює: цілепокладання, планування, структурування, прогнозування.

Цілепокладання передбачає чітке визначення цілей уроку: освітніх, розвивальних, виховних.

Освітні цілі формуються у відповідності до теми уроку, програмового матеріалу, який засвоюється, типу уроку (наприклад, урок узагальнення і систематизації вивченого) і визначаються у формі чітких положень, що учні повинні знати, уміти, якими навичками мають володіти. У відповідності до вимог, що пред'являються до технології, цілі мають бути діагностичними, тобто такими, досягнення яких може бути чітко зафіксованим.

Розвивальні цілі, окрім традиційного розвитку інтелектуальних здібностей учнів, їх пізнавальної активності та навчально-пізнавальної мотивації, передбачають розвиток: комунікативних здібностей учнів, які забезпечують вирішення навчальних проблем у групах, навичок рефлексії, які уможливають самовдосконалення та саморозвиток у організації навчальної діяльності, емоційно-забарвлених переживань, що сприяє підвищенню рівня активізації пошукової роботи учнів, розвитку мотивації досягнень.

Виховні цілі передбачають стимулювання моральних переживань взаємного навчання, зацікавленості в успіху партнера, формування навичок співпраці, міжособистісної взаємодії, колективного прийняття рішень тощо.

Планування інтерактивного уроку передбачає чітке визначення місця уроку у системі уроків, змістову наповненість кожного із структурних елементів інтерактивного уроку (постановка проблемної ситуації, реального практичного завдання, тобто інформація у вигляді фактів, явища, проблеми, що є лейтмотивом до заняття; представлення теми й очікуваних навчальних результатів; добір і надання учням необхідної інформації у вигляді параграфів тексту підручника, роздаткових матеріалів, попередньо підготовлених реферативних завдань тощо; виконання інтерактивної вправи, що передбачає розробку інструкції до її виконання, поділ класу на групи, презентацію результатів; підведення підсумків); тривалість реалізації кожного етапу.

Структурування навчального матеріалу у реалізації цілей інтерактивного уроку підпорядковане його переосмисленню таким чином, щоб здійснити оптимальний добір проблемних ситуацій, в рамках яких можуть здійснюватися інтерактивні вправи. Окрім того, структурування сприяє добору матеріалу, опрацювання якого здійснюється безпосередньо на уроці; відбору матеріалу для попередньої підготовки учнів, виконання ними самостійних завдань до уроку; відбору для уроку такого матеріалу, який, будучи включений у зміст інтерактивних вправ, дав би "ключ" до освоєння теми.

Прогнозування полягає у передбаченні ситуацій, що виникатимуть під час уроку і тим самим заздалегідь попереджає від небажаного розвитку подій. Прогнозування змістової і процесуальної складових уроку уможливорює забезпечення різними варіантами розвитку подій. Прогнозування результатів уроку передбачає представлення результатів у вигляді чіткого опису того, що очікуємо, а також визначення параметрів і критеріїв оцінки досягнення результатів.

Організація діяльності передбачає продуманість кожного з етапів інтерактивного уроку; визначеність і адекватність методів і прийомів, способів діяльності учнів у відповідності до завдань; організацію навчального середовища: суб'єктивних факторів (психологічний клімат у класі, врахування вікових та індивіду-

альних особливостей під час організації діяльності; врахування особливостей поділу класу на групи: гетерогенні та гомогенні; врахування особистісних якостей учнів, лідерських проявів тощо); об'єктивних факторів (необхідних інформаційно-довідкових та інструктивно-методичних матеріалів, засобів навчання: унаочнення, обладнання, демонстрації, комп'ютерні моделі тощо).

Моделювання взаємодії у процесі інтерактивного уроку охоплює моделювання роботи в групах (на рівні: "учень-учень" та на рівні "Учитель-учні"), врахування рівнів підготовленості учнів до заняття та загальної успішності з дисципліни, а також моделювання навчального середовища.

Діагностування полягає як у по елементному аналізі уроку, із критичною оцінкою прогалин та невдач, якщо такі мали місце, так і з виокремленням позитивних моментів, що складали ціннісно-орієнтаційну основу заняття, його емоційний стержень. Воно передбачає також наявність критеріїв оцінки результатів діяльності та чітку процедуру їх вимірювання.

Таким чином, підготовка вчителя до інтерактивного уроку полягає в опануванні змісту дидактичного менеджменту як системної діяльності з організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів у процесі уроку.

Логічним продовженням проблеми змісту підготовки вчителя до конкретного виду діяльності є визначення умов, що сприяють ефективності підготовки.

Готовність майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій у майбутній професійній діяльності визначається науковцями як складно-структуроване утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного формування технологічної грамотності студента і охоплює чотири складові компоненти [8, с.18-21]:

У дисертаційному дослідженні Манькусь І.В. зауважується, що готовність майбутнього вчителя фізики до використання освітніх технологій має бути усвідомленою, цілеспрямованою і орієнтованою на сучасний рівень розвитку різних галузей науки і техніки. Вона має забезпечити досягнення вчителем високих результатів у професійній діяльності, для чого в процесі профе-

сійно-педагогічної та предметно-методичної підготовки майбутніх учителів фізики необхідно створити певні умови, до яких відносять [5, с.16]:

- орієнтацію професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя фізики в університеті на технологізацію навчального процесу в школі;
- орієнтацію мети, завдань, прийомів, методів, засобів і форм організації навчального процесу в університеті на теорію і практику освітніх технологій, підпорядкування змісту роботи викладачів університету принципам технологізації навчання;
- створення на заняттях особистісно орієнтованих навчально-педагогічних ситуацій, які спонукають студентів до вибору найбільш прийнятних освітніх технологій у майбутній професійній діяльності;
- орієнтацію мотивів і завдань педагогічної практики на використання освітніх технологій при викладанні фізики: створення системних, комплексних зв'язків між школою і університетом, які дозволяють формувати операційний і інтеграційний компоненти зазначеної готовності; практичне знайомство студентів з досвідом використання освітніх технологій при викладанні фізики в школі; формування у студентів вміння проектувати і проводити уроки фізики з використанням освітніх технологій.

Серед сукупності умов, що сприяють ефективності підготовки вчителя до реалізації завдань інтерактивного уроку ми виокремимо дидактичні умови, що відносяться до: змісту підготовки; процесу підготовки [2, с.90-92]; формування професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя.

Висновки. Таким чином розкриття особливостей проведення інтерактивного уроку уможливило визначення змісту дидактичного менеджменту як системної діяльності студентів-фізиків з організації і проведення інтерактивних уроків та виокремлення умов, що сприяють ефективності підготовки студентів до реалізації цілей інтерактивного уроку.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із розкриттям сутності цих умов та моделюванням навчальних ситуацій, пов'язаних із організацією та проведенням інтерактивного уроку.

Література

1. Біда Д.Д. Інтерактивні уроки фізики. / Дарія Дмитрівна Біда – Х.: Вид.група "Основа", 2006. – 96с.
2. Опачко М.В. Впровадження нових форм планування, організації та проведення всіх видів занять у контексті Болонського процесу (інформаційно-методичні матеріали) / М.В.Опачко, В.В.Сагарда. – Ужгород: УжНУ, 2006. – 96 с.
3. Іваницький О.І. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутнього вчителя фізики до впровадження інноваційних технологій навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «теорія і методика навчання» / Олександр Іванович Іваницький; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2005. – 43с
4. Житник Б.О. Методичний poradник: форми і методи навчання /Борис Олександрович Житник. – Х.: Вид.група "Основа", 2005. – 128с.
5. Манькусь І.В. Формування готовності майбутнього вчителя фізики до використання освітніх технологій у професійній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кан. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія та методика професійної освіти» /Ірина Володимирівна Манькусь; Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України, К., 2006. – 25с.
6. Опачко М.В. Дидактичний менеджмент у методичній підготовці вчителя фізики: роль і місце / Магдалина Василівна Опачко // Науковий вісник УжНУ. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Вип.14 / Міністерство освіти і науки України; Ужгородський національний університет; Редкол.: І.В.Козубовська (гол. ред.), О.П. Бартош, В.В.Турияниця. – Ужгород: Вид-во УжНУ "Говерла". – 2008. – С.117-120
7. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / [О.М.Пехота, А.З.Кітченко, О.М.Любарська та ін.]; За заг. Ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255с.
8. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / [О.М.Пехота, В.Д.Булак, А.М.Старева та ін] / За ред. І.А.Зязюна, О.М.Пехоти. – К.Вид.:А.С.К., 2003. – 240с
9. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. За заг ред. О.І.Пометун. – к.: Вид.: А.С.К., 2004. – 192с.
10. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність./ Василь Васильович Химинець. – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2007. – 364с.
11. Шарко В.Д. Сучасний урок фізики: технологічний аспект: Посібник для вчителів і студентів / Валентина Дмитрівна Шарко. – К., 2005. – 220с.

В статье раскрываются особенности организации и проведения интерактивного урока будущими учителями физики. Определяется сущность интерактивных технологий обучения. Обосновывается содержание подготовки студентов к реализации целей интерактивного урока. Дидактический менеджмент рассматривается в структуре методической подготовки учителя как системная деятельность по организации и управлению учебно-познавательной деятельностью учащихся в процессе интерактивного урока. Раскрывается его содержание. Определяются условия эффективности подготовки студентов к успешной реализации целей интерактивного урока.

Ключевые слова: интерактивный урок, подготовка студентов, дидактический менеджмент.

The paper reveals the peculiarities of the organization and conduct interactive lessons for future teachers of physics. Determined by the nature of interactive learning technologies. Justified by the contents of preparing students for the purposes of interactive lessons. Instructional

management is considered in the structure of the methodical preparation of the teacher as a systemic activity in the organization and management of educational-cognitive activity of students during an interactive lesson. Everything about its contents. The conditions of effectiveness of training students for successful realization of the goals of interactive lessons.

Keywords: interactive lessons, training of students, teaching management

УДК 379.85

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Оришко Світлана Петрівна
м.Івано-Франківськ

У статті теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель патріотичного виховання старшокласників у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, що відображає взаємодію його компонентів (пізнавально-інтелектуального, емоційно-мотиваційного, ціннісного та діяльнісно-практичного); специфічних принципів (гуманізації, демократизації, культуровідповідності, природовідповідності, педагогічної і життєвої доцільності), форм, методів, засобів і функцій туристсько-краєзнавчої діяльності (освітньо-пізнавальної, виховно-розвивальної, соціалізаційної, культурно-дозвілєвої, оздоровчої), критеріїв і показників результативності патріотичного виховання;

Ключові слова: патріотичне виховання, структурно-функціональна модель, компоненти, принципи, форми, методи, засоби, критерії і показники патріотичного виховання.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями.

Нова історична епоха розвитку української держави не тільки ставить нові завдання патріотичного виховання молоді, але й актуалізує необхідність осмислення й обґрунтування нових концептуальних підходів до його здійснення.

Необхідною передумовою осмислення концептуальних положень здійснюваного дослідження є аналіз суті, завдань, принципів, змісту, форм та засобів патріотичного виховання старшокласників у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.

Необхідною передумовою вирішення цього завдання є глибоке і творче осмислення наукової спадщини українських педагогів, набутого досвіду патріотичного виховання молоді, сутності сучасних суспільних процесів і пов'язаних із ними проблем. Погляди, ідеї, дослідження відомих українських педагогів Г. Ващенко, Б. Грінченка, О. Духновича, А. Макаренка, І. Огієнка, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського та багатьох інших слугують методологічним підґрунтям здійснення патріотичного виховання молоді в сучасних умовах.

Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами. Дослідження є складовою частиною науково-дослідної теми кафедри педагогіки імені Б. Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника «Історико-педагогічні проблеми навчання і виховання в системі безперервної освіти в Україні і зарубіжжі» (державний реєстраційний номер теми 0108U009122).

Метою пропонованої статті є теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі патріотичного виховання старшокласників засобами туристсько-краєзнавчої діяльності з метою її впровадження в сучасній системі виховання молоді людини.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

У сучасних умовах на основі узагальнення національних надбань, на думку педагогів, важливо по-новому підходити до

вирішення завдань патріотичного виховання молоді. Сучасні педагоги, науковці М. Дробноход, П. Кононенко, А. Погрібний, Ю. Руденко, М. Скрипич, М. Стельмахович [11] у відкритому листі Президії АПН України та Міністерству освіти і науки України підкреслили необхідність удосконалення патріотичного виховання молоді з урахуванням особливостей реалій сучасного життя. У сучасних умовах, на думку науковців, важливо по-новому підходити до вирішення завдань патріотичного виховання молоді.

У «Концепції національного виховання» суть патріотичного виховання обґрунтовано як: «... основу духовного розвитку особистості; ... як могутній стимул у боротьбі за розбудову нової незалежної України, духовне оновлення суспільства; ... формування високої етики міжнародних стосунків; ... формування любові до Батьківщини, відданості їй, активної праці; ... активну патріотичну діяльність (курсив наш – С.Оришко) [6, с.22].

Здійснений нами порівняльний аналіз трактування патріотизму різними дослідниками свідчить про відсутність єдності їх поглядів на трактування суті цього феномену. Так, дослідники С. Рашидова і О. Стьопіна трактують патріотизм, як духовно-моральну якість (курсив наш – С.Оришко); причому С. Рашидова наголошує на інтегративному характері цієї духовно-моральної якості особистості, «яка проявляється в дієвій любові до свого народу, до малої і великої Батьківщини, її історії та культури, збереженні та примноженні народних традицій, здатності до самопожертви» [9], а О. Стьопіна характеризує патріотизм, як «інтегральну цінність (курсив наш – С.Оришко) та духовно-моральну якість особистості, яка проявляється в почутті любові до Батьківщини ..., моральній відповідальності за долю Батьківщини і готовності її захищати, свідомому збереженні та примноженні національних духовних і матеріальних цінностей [10]. Суть патріотизму О. Коркішко [7] трактує як духовно-моральний принцип життєдіяльності особистості (курсив наш – С.Оришко), який характеризується відповідальним ставленням людини до рідного краю, до Батьківщини, до народу (а це – активна праця на благо Вітчизни, примноження її багатств, розбудова науки та культури, захист свободи та честі своєї держави).

Аналіз досліджень та психолого-педагогічної літератури дозволяє визначити загальний зміст патріотичного виховання. Так, у Концепції національного виховання зміст патріотичного виховання окреслено як: формування самоповаги, почуття власної гідності, любові до Вітчизни, свого народу, рідної мови, народних звичаїв, традицій, відданість національній ідеї, готовності заради неї на героїчні вчинки і подвиги, поваги до родоvodu і рідної землі, знань історії та героїчного минулого країни, культури українського народу, природи рідного краю, готовність виконувати громадянські обов'язки тощо [6, с.18]. Зміст патріотичного виховання, на думку О. Коркішко, складають такі розділи: державний, соціальний та родинний [7, с. 73].

Стосовно процесу патріотичного виховання зауважимо, що бачення науковцями суті і логіки процесу патріотичного виховання дещо відрізняються. О. Стьопіна виокремлює такі основні етапи виховання патріотизму особистості: – виховання любові й поваги до своїх батьків, своєї родини; – виховання позитивного ставлен-

ня до «малої батьківщини», тобто етнічна самоідентифікація; – виховання позитивного ставлення до своєї країни (державницького патріотизму); – формування толерантності у міжнаціональних відносинах; – виховання доброзичливого ставлення до всіх народів світу. Важливою є думка дослідниці про те, що виховання державницького патріотизму, (в основі якого знаходиться процес формування позитивного ставлення до своєї країни), є практично неможливим без проходження і засвоєння молодю людиною всіх попередніх етапів [10].

На особливу увагу заслуговують результати дослідження Т. Гавлітіної про доцільність трактування суті національно-патріотичного виховання «як цілеспрямованого і свідомо здійснюваного процесу організації і стимулювання їх активної діяльності, оволодіння ними знаннями про культурно-історичний досвід українського народу, формування в них ціннісного ставлення до Батьківщини, суспільства, самих себе та до праці» [3, с.57]. Нам імponує думка дослідниці про те, що «національно-патріотичне виховання ... забезпечує культурне і професійне самовизначення» школяра, «тобто здійснює активний вплив на самобудівництво молодих громадян-патріотів держави» (курсив наш – С. Оришко) [Там само, с.175].

Виходячи із суті патріотичного виховання старшокласників у туристсько-краєзнавчій діяльності його основні завдання можна окреслити таким чином: формування знань і бережливого ставлення до історії українського народу й України, їх духовних і культурних надбань; формування патріотичних почуттів і переконань (любви до свого народу і Батьківщини, самосвідомості, відповідальності, поваги до історії і сучасності держави, її законів; поваги і толерантного ставлення до інших народів і їх надбань); актуалізація процесів професійного і життєвого самовизначення; формування готовності до діяльності в ім'я народу і Батьківщини, направленої на збереження національних і культурних надбань народу, захист національних інтересів народу і країни, утвердження демократичних засад у суспільстві.

Виходячи із теоретичних напрацювань стосовно суті і структури патріотизму і патріотичного виховання, позитивного досвіду здійснення даного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах, вважаємо за доцільне окреслити такі основні компонентами патріотичного виховання старшокласників у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності: пізнавально-інтелектуальний, емоційно-мотиваційний, ціннісний і діяльнісно-практичний. Зазначимо, що кожен структурний компонент патріотичного виховання має відносну самостійність, але всі вони тісно взаємопов'язані між собою, доповнюють один одного і утворюють цілісну систему виховного впливу, спрямовану на формування інтегрованої єдності знань, почуттів, переконань, ціннісних орієнтацій і діяльності, що покладено нами в об'рунтуванні суті патріотичного виховання старшокласників у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності.

Такий підхід до тлумачення суті, мети, завдань і логіки здійснення патріотичного виховання старшокласників у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності засвідчує, що успішна реалізація даного процесу потребує від педагогів не тільки знання змісту і технології його здійснення, але й позиції патріота.

У контексті загальної спрямованості сучасної педагогіки і соціальної педагогіки на подальшу гуманізацію виховного процесу, а також, виходячи із мети і завдань патріотичного виховання старшокласників у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності, нами окреслено концептуальні підходи, на яких доцільно базувати патріотичне виховання старшокласників у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності: гуманістичний, аксіологічний, культурологічний, особистісно-діяльнісний і соціалізаційний.

Патріотичне виховання старшокласників у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності не тільки доцільно, але й необхідно здійснювати у контексті гуманістичних підходів. Підкріплення нашого міркування знаходимо у «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності», в якій зазначено, що завдання патріотичного виховання молоді людини у сучасних умовах має полягати у формуванні в неї відданості своєму народові й Батьківщині водночас з відчуттям належності до світової спільноти (курсив наш – С. Оришко) [5, с.6].

Суть аксіологічного підходу розкриємо через систе-

му аксіологічних принципів: – рівноправність філософських поглядів у контексті єдиної гуманістичної системи цінностей при збереженні різноманітності їх культурних та етнічних особливостей; – екзистенціальна рівність людей, соціокультурний прагматизм; – рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання історичного минулого людства, духовно-культурної спадщини кожного етносу.

Центральною категорією аксіології є категорія «цінності». Саме цінності є ланкою, що єднає загально прийнятну систему підходів до організації виховання і конкретної діяльності різноманітних соціальних інститутів соціалізації. Особистісні цінності виступають як соціально-психологічні утворення, в яких знаходять своє відображення цілі, мотиви, ідеали, установки та інші характеристики спрямованості особистості, які в сукупності складають систему її ціннісних орієнтацій. Аксіологічне «Я» як система ціннісних орієнтацій містить не лише когнітивні, але й емоційно-вольові компоненти, що відіграють роль внутрішнього орієнтиру. Аксіологічний підхід дає можливість розглядати туристсько-краєзнавчу діяльність як ефективний засіб формування ціннісних орієнтацій.

При здійсненні патріотичного виховання старшокласників у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності важливу роль відіграє гносеологізм, що передбачає пізнавальне ставлення до суспільних і природних явищ. Гносеологічний (пізнавальний) потенціал особистості визначається об'ємом і якістю інформації, якою вона володіє. Ця інформація складається із знань про зовнішній світ і самопізнання. Даний потенціал включає в себе і психологічні якості, з якими пов'язана пізнавальна діяльність людини. Туристсько-краєзнавча діяльність в силу своєї специфіки, а саме освітньо-пізнавального функціонального компоненту, спроможна актуалізувати інтелектуально-пізнавальний потенціал (пізнавальну складову особистості) і забезпечити формування певної системи знань.

У процесі формування особистості-патріота важливо значну роль приділяти формуванню переконань. Туристсько-краєзнавча діяльність в силу своєї специфіки створює сприятливі умови для трансформації знань у погляди й переконання. Необхідною умовою трансформації знань в переконання є прояв емоційного ставлення учнів до матеріалу, який засвоюється, врахування вікових та індивідуальних особливостей старшокласників. У процесі дослідження вдалося визначити низку тенденцій процесу виховання патріотичної свідомості й поведінки особистості старшокласників, визначити їхню залежність від об'єктивних і суб'єктивних факторів. Так, з'ясовано, що ефективність процесу патріотичного виховання залежить від ціленаправленої участі старшокласників у туристсько-краєзнавчій діяльності, особливо суспільно-значимого спрямування. Власне така діяльність формує вольові і моральні якості особистості. При цьому реалізація потреби у різних видах туристсько-краєзнавчої роботи суспільно-значущого спрямування усвідомлюється як реалізація суспільно-особистісної необхідності і є вагомим засобом досягнення позитивної єдності патріотичної свідомості і поведінки особистості.

Аналіз суті патріотизму, його структурних компонентів, особливостей туристсько-краєзнавчої діяльності і особливостей здійснення патріотичного виховання старшокласників у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності дає підстави для міркування про доцільність опори при здійсненні даного процесу на культурологічний підхід. Зазначена парадигмальна складова є елементом системи національного виховання. Культурологічний підхід розширює розуміння процесу формування особистості; він допомагає усвідомити, що не існує прямого і безпосереднього зв'язку «людина – природа», «людина – суспільство», бо і природа, і суспільство, будучи фундаментальними передумовами становлення і розвитку людини, не стають безпосередніми складовими процесу виховання. Вони здійснюють вплив на процес формування особистості лише адекватно суб'єктивної складової. Базовою категорією зазначеного підходу є категорія «культура». Як відображення певної універсальної діяльності вона виконує роль складної виховної програми. Її суть полягає в пізнанні, осмисленні, розумінні й оволодінні особистістю надбаннями куль-

тури.

При обґрунтуванні доцільності дотримання культурологічного підходу як концептуальних у процесі патріотичного виховання старшокласників в туристсько-краєзнавчій діяльності загальноосвітніх навчальних закладів ми враховували той факт, що старшокласники знаходяться у конкретному соціокультурному середовищі, є представниками певної нації, належать до конкретного етносу. У зв'язку з цим культурологічний підхід трансформується у етнопедагогічний, що безпосередньо пов'язаний з патріотичним вихованням. Необхідно зазначити, що у такій трансформації відображається єдність загальнолюдського, національного та індивідуального. При цьому національна культура надає специфічний колорит середовищу, в якому здійснюються різні види і форми туристсько-краєзнавчої діяльності, у якому, власне, і відбувається процес виховання в цілому, і патріотичного виховання, зокрема.

Важливою складовою патріотичного виховання старшокласників є мотиваційно-ціннісна складова. Дослідники патріотичного виховання заявляють про роль туризму і краєзнавства у формуванні патріотичних почуттів. Адже знання свого краю, його минулого і сучасного сприяє формуванню почуття любові до свого народу, своєї країни, до культурно-духовних його надбань.

У процесі осмислення концептуальних засад патріотичного виховання ми зіткнулися з тим фактом, що механізм формування стійкого почуття патріотизму вивчено ще недостатньо. Підтвердження цьому може слугувати той факт, що масове поширення різних форм туристсько-краєзнавчої роботи у 60-70-х роках ХХ ст. не стало чинником результативного патріотичного виховання молоді. Даний факт потребує спеціального дослідження, проте він дозволяє гіпотетично зробити припущення, що активізація туристсько-краєзнавчої роботи не обов'язково у результаті веде до досягнення мети патріотичного виховання. Дозволимо висловити припущення, що однією з причин даного явища є той факт, що процес формування патріотичних почуттів до Батьківщини не здійснювався у контексті соціалізаційних процесів, не мав соціального спрямування, тобто мета, завдання, зміст і форми патріотичного виховання декларувалися без реального супроводу процесу соціалізації молодшої людини. При цьому було упущено той важливий чинник, що патріотизм формується на основі суб'єктивного сприймання молодшою людиною об'єктивних реальностей, осмислення нею свого місця і ролі в даній країні, тобто на фоні процесу особистісної соціалізації.

У генезі формування патріотичних почуттів молодих людей у 80-90-х рр. ХХ ст. спостерігалася тенденція «відриву» процесу патріотичного виховання молодих людей від процесу їх соціалізації, що й привело до негативного впливу на процес формування досліджуваного явища.

Аналіз результатів констатувального експерименту свідчить, що в сучасних умовах у середовищі старшокласників спостерігається підміна поняття «наша Батьківщина» на поняття «моя Батьківщина», яке, на думку М. Горбової, включає лише ті соціальні й природні фактори, котрі є для суб'єкта особистісно значущими. Ми погоджуємося з висновком дослідниці, що поняття «моя Батьківщина» включає в себе соціально-природні умови особистого життя (рідне село, мікрорайон, місто, сім'ю, батьківський дім, найближче оточення, друзів, тощо). Ці соціальні чинники виступають першоджерелом формування у школярів почуття «моя Батьківщина» [4, с. 74]. Закономірно, що процес патріотичного виховання має бути побудований таким чином, щоб зовнішні та внутрішні чинники діяли синхронно, в єдності, доповнюючи і збагачуючи один одного [Там само]. У процесі патріотичного виховання школярів засобами туристсько-краєзнавчої роботи важливо у школярів формувати глибоке усвідомлення того, що мій край – це невід'ємна частина «моєї і нашої Батьківщини».

Доцільність дотримання особистісно-діяльнісного і соціалізаційного підходів у процесі патріотичного виховання старшокласників засобами туристсько-краєзнавчої діяльності зумовлена такими міркуваннями: туристсько-краєзнавча діяльність сприяє активному входженню старшокласників в соціальне середовище, що сприяє актуалізації процесів їх самопізнання,

життєвого і професійного самовизначення. У процесі різних видів і форм туристсько-краєзнавчої діяльності закономірно проходить процес самопізнання; старшокласники, виконуючи різноманітні доручення, мають можливість діагностувати свою витривалість, організованість, самостійність, відповідальність, працьовитість, здатність і уміння реагувати в екстремальній ситуації. У походах, експедиціях, екскурсіях, туристських таборах молоді люди мають реальну змогу пізнати себе і навколишній світ, навчитися працювати у команді, перебувати в позиції партнерської співпраці. Адже туристські походи привчають молодих людей до більш раціонального життя, суворого обліку часу, критичної оцінки своїх дій і дій своїх ровесників.

Суб'єктна позиція старшокласників у різних видах туристсько-краєзнавчої роботи (змаганнях, екскурсіях, експедиціях, зльотах, у роботі шкільного музею тощо) сприяє тому, що у них формується здатність до відстоювання власної позиції, вміння самостійно ставити мету і її досягати, самостійність, здатність думати, приймати правильні рішення і діяти відповідно до своєї позиції.

Пізнаючи у процесі різних видів і форм туристсько-краєзнавчої діяльності навколишній світ і себе у ньому, молода людина задумується над своїм місцем у цьому світі: ким вона буде, якою вона буде, у чому полягає її місія і місце у житті. Тому ми стверджуємо, що патріотичне виховання старшокласників у туристсько-краєзнавчій діяльності доцільно вирішувати у контексті соціалізаційних процесів.

Доцільність дотримання особистісно-діяльнісного підходу у патріотичному вихованні старшокласників засобами туристсько-краєзнавчої роботи зумовлена діяльнісно-практичною складовою патріотизму, як інтегрованої духовно-моральної складової особистості. Особистісна складова даного підходу вимагає ставлення до особистості старшокласника як до унікального явища, максимально з огляду на його індивідуальні особливості, причому важливо, щоб і сам старшокласник сприймав себе такою ж особистістю і бачив її в кожній людині, яка його оточує.

Одним із головних аспектів реалізації діяльнісного підходу є необхідність залучення старшокласників до таких видів і форм туристсько-краєзнавчої діяльності, які відповідають їх запитам і прагненням, є змістовно насиченими патріотичним змістом, носять елемент новизни, ставлять їх у позицію активних учасників, передбачають помірне зростання труднощів, є особистісно і суспільно значущими.

Особистісно-діяльний підхід передбачає врахування індивідуальних особливостей старшокласників та актуалізацію процесів самопізнання, самовиховання та саморозвитку, прагнень до самоутвердження, до життєвого і професійного самовизначення з метою активного долучення до праці на благо свого народу і Батьківщини.

У процесі патріотичного виховання старшокласників засобами туристсько-краєзнавчої діяльності в складних умовах сьогодення важливо навчити старшокласників бачити і сприймати позитивне, нове, прогресивне, що народжується у житті, вчити їх бачити перспективу особистого життєтворення і реалізації себе реаліях своєї країни. У контексті особистісно-діяльнісного підходу важливим є здійснення переходу від вивчення, пізнання до залучення старшокласників до діяльності суспільно-значимого спрямування і здійснення ними власного внеску в розбудову демократичного суспільства. Туристсько-краєзнавча діяльність створює широкий діапазон можливостей для залучення старшокласників до суспільно-корисної, волонтерської діяльності (участь у вирішенні екологічних проблем, догляд за лісовими насадженнями, очищення водойм, джерел, волонтерська допомога людям з особливими потребами і функціональними обмеженнями, людям похилого віку, тощо).

Аналіз суті і виховних функцій туристсько-краєзнавчої діяльності дає підстави для міркування про те, що її виховний потенціал виходить за межі власне шкільної системи виховання і має соціально-педагогічний характер. Виховні засади туристсько-краєзнавчої діяльності зумовлюються напрацюваннями не лише загальної, але й соціальної педагогіки. Тому у процесі осмислення концептуальних підходів до організації і здійснення патріотичного виховання старшокласників засобами

туристсько-краєзнавчої діяльності ми говоримо не тільки про педагогіку, а про соціальну педагогіку туристсько-краєзнавчої діяльності. Відповідно, виховний соціально-педагогічний потенціал туристсько-краєзнавчої діяльності стосовно здійснення патріотичного виховання старшокласників визначається особливостями дії всіх соціалізуючих і виховних чинників впливу на даний процес. Такий підхід передбачає діалектичне поєднання у процесі виховного впливу на старшокласників емоційного впливу краси і неповторності рідного краю, регіону і країни в цілому; історії народу і країни; пізнання сучасного стану соціально-економічної ситуації країни і життя народу; упровадження в практику патріотичного виховання національних і загальнолюдських цінностей та гуманістичних ідей.

Власне такий підхід до реалізації виховно-розвивального і соціалізаційного функціональних компонентів туристсько-краєзнавчої діяльності сприяє формуванню у старшокласників осмисленого сприйняття реалій соціуму, здатність до аналітичного і критичного мислення, самостійність, ініціативність, що лежить в основі успішної соціалізації. У процесі патріотичного виховання старшокласників засобами туристсько-краєзнавчої діяльності важливо враховувати особливості сучасної соціально-економічної ситуації в країні, кризові явища в економіці і системі людських відносин і основні ймовірні типи ставлення старшокласників до навколишнього соціального середовища: інертний, активно-присотсувальний, активний й ініціативно-творчий [8, с.25].

Перший тип ставлення старшокласників до реалій соціуму, який ми мали змогу спостерігати у процесі дослідження, можна охарактеризувати як інертний. Він притаманний старшокласникам, яким притаманні такі риси: вони соціально інертні; не проявляють зацікавленості життям групи, класу; не цікавляться подіями в країні; особистісно не визначені; не мають належного інтелектуального розвитку. Поведінка старшокласників даного типу важко піддається системі виховного впливу.

Другий тип ставлення – активно-присотсувальний. Старшокласники цієї групи проявляють певну активність і здатність пристосовуватися до змінних впливів навколишньої дійсності і педагогічних вимог. Розуміючи доцільність і необхідність вимог, які до них ставляться, вони проявляють здатність до змін і адаптації відповідно новим умовам і вимогам.

Старшокласникам третьої групи притаманні достатньо високі рівень загального розвитку і самосвідомості; вони вільно орієнтуються в обстановці, вміють давати адекватну оцінку собі, своїм вчинкам, обставинам і, у випадку потреби, змінювати себе. У контексті здійснюваного дослідження важливим є той чинник, що туристсько-краєзнавча діяльність має значний педагогічний потенціал щодо актуалізації і здійснення процесів самопізнання, саморозвитку старшокласників у контексті соціальних вимог і педагогічних впливів.

Четвертий тип ставлення – ініціативно-творчий – притаманний старшокласникам з суспільно-активною життєвою позицією, які мають належний рівень розвитку, адекватно оцінюють себе, соціальну ситуацію, намагаються брати активну участь у суспільно-корисній діяльності, активно працюють над вдосконаленням своєї особистості.

Отже механізм патріотичного виховання старшокласників у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності з певною долею умовності можна охарактеризувати таким чином: необхідною передумовою формування патріотизму є інтерес до «пізнання». Адже без знання історії й сучасності свого народу, краю, Батьківщини складно уявити себе і своє місце в житті. Туристсько-краєзнавча діяльність створює сприятливі умови для оволодіння знаннями про історичні факти, події, про географічні особливості й економіку свого краю, про історичні постаті краю, країни, про духовно-культурні надбання народу. На основі формування первинних умінь збирати, описувати, зберігати документи, цікаві для старшокласника, про його сім'ю, село, місто, історичних постатей чи подій, відбувається «осмислення явищ, подій, свого місця у житті».

Закономірно, що ефект процесу «пізнання» пов'язаний із змістовим і технологічним наповненням різних видів і форм туристсько-краєзнавчої діяльності. Чим більше туристсько-

краєзнавча діяльність буде насичена змістовно, чим більше вона матиме в собі можливостей для реалізації запитів і потреб старшокласників, їх ініціативи і творчості, тим більш стійким і глибоким буде їх інтерес до неї і тим у більшій мірі даний вид діяльності виступатиме у ролі дієвого механізму перетворення (трансформації) «пізнання» у «осмислення»; «осмислення» в «розуміння»; «патріотичних почуттів» і «осмисленого розуміння» в «патріотичні переконання»; а тоді трансформація «знань», «патріотичних почуттів» і «патріотичних переконань» у «патріотичні вчинки» і «патріотичні дії», тобто готовність і здатність суб'єкта віддати сили, талант, життєву енергію на благо свого народу і своєї Батьківщини.

У процесі такого умовиводу ми опиралися на висновок М. Боришевського, який вважає, що патріотичне виховання слід здійснювати як двоединий процес на морально-психологічному та ідеологічному рівнях. На морально-психологічному рівні, згідно твердження дослідника, відбувається процес формування почуттів, ціннісних орієнтацій, прагнень, суспільних норм, вольових якостей, навичок і звичок поведінки [1, с.29]. Світоглядний, або ідеологічний рівень, на його думку, передбачає формування ідей, поглядів, переконань, громадянської свідомості. Ми погоджуємося з думкою дослідника про те, що психологічні механізми розвитку особистості (мотиви, інтереси, потреби тощо) можуть активно функціонувати «за наявності у свідомості і підсвідомості людини інтегровального і стимулювального начала або чинників, у ролі яких виступає певна життєво важлива ідея». Якщо така ідея, за висновком М. Боришевського, відзначається соціально позитивним спрямуванням і носить морально цінне навантаження, то «вона спричиняє розвивальний ефект у свідомості, а також може конструктивно впливати на систему цінностей особистості загалом» [там само]. Такий підхід дає підставу вважати, що патріотизм як інтегральна особистісна якість криє у собі значний розвивальний ефект.

У процесі осмислення механізму патріотичного виховання старшокласників засобами туристсько-краєзнавчої роботи ми враховували позицію українського педагога О. Вишневецького, який вважає, що патріотизм з позицій функціонального підходу є проявом внутрішньої установки особистості. Власне тому серед пріоритетних цінностей українського виховання дослідник виокремлює низку особистісних якостей, які, на його думку, мають бути сформовані у структурі особистості молодшої людини: почуття власної гідності; культура взаємин; рівність громадян перед законом; повага до закону; права людини (на життя, власну гідність, приватну власність, на свободу совісті, вибору конфесії, участі у політичному житті тощо); готовність до захисту індивідуальних прав і прав інших людей; шанобливе ставлення до національних і культурних надбань свого народу й інших народів; повага до демократичних засад; толерантне ставлення до інших поглядів, переконань [2, с.110-112].

Механізм патріотичного виховання старшокласників у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності схематично можна зобразити таким чином (рис.1.)

На основі гуманістичного, аксіологічного, культурологічного, особистісно-діяльнісного і соціалізаційного підходів нами теоретично обґрунтовано організаційно-функціональну модель патріотичного виховання старшокласників у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

Дамо коротку характеристику основних структурних компонентів моделі. На основі аналізу суті патріотизму, його структурних компонентів, ми дійшли висновку про доцільність трактування суті патріотичного виховання старшокласників у туристсько-краєзнавчій діяльності, як цілеспрямованого і свідомо здійснюваного процесу залучення старшокласників до активнотворчої туристсько-краєзнавчої діяльності з метою оволодіння знаннями і формування ціннісного ставлення до історії свого народу і країни, їх духовно-культурних надбань, до себе й інших народів.

Мета патріотичного виховання старшокласників у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності нами трактується як виховання громадянина-патріота України. Виходячи із мети і суті патріотичного виховання старшокласників у туристсько-

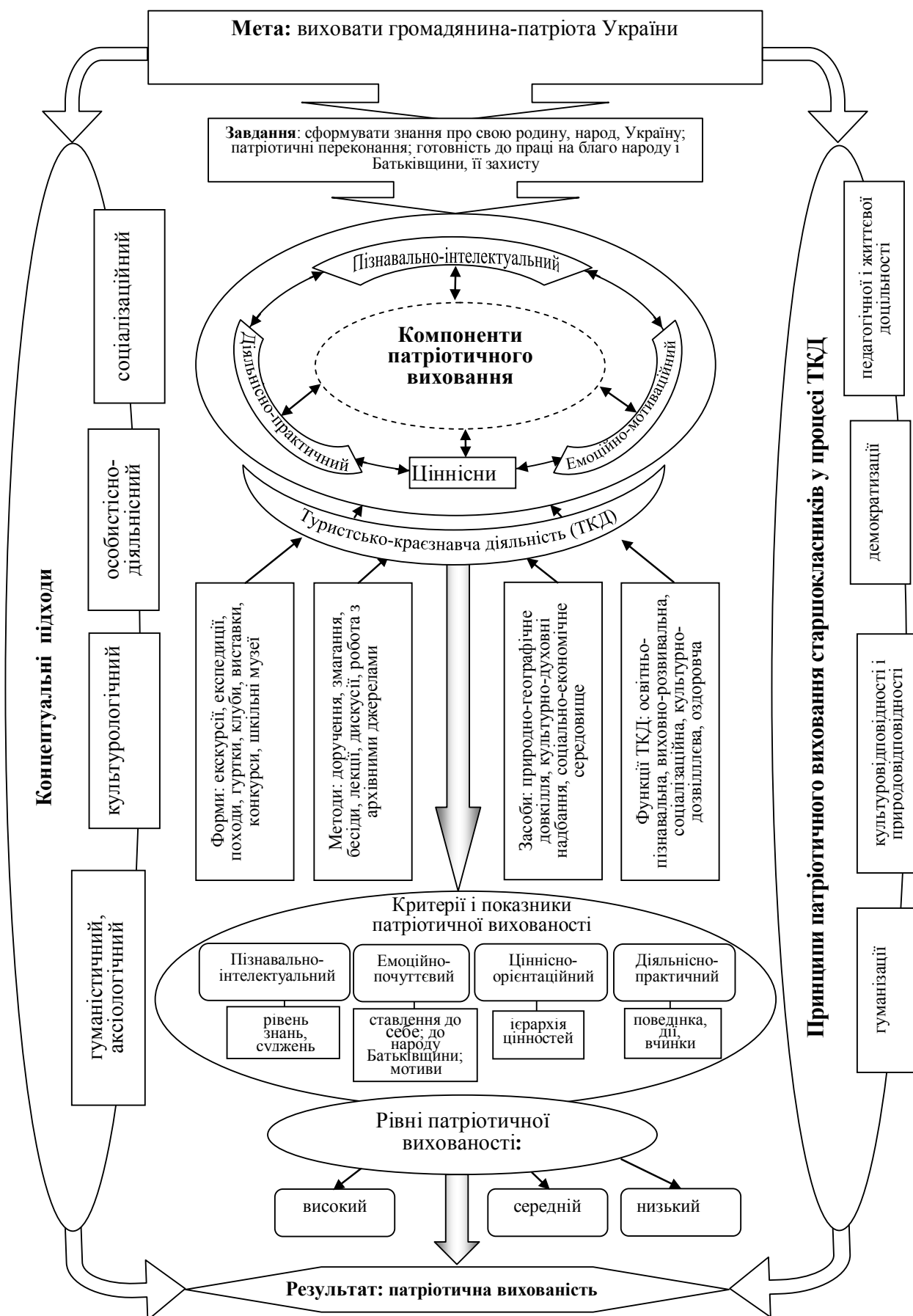


Рис. 1. Структурно-функціональна модель патріотичного виховання старшокласників у процесі ТКД

краєзнавчій діяльності його основні завдання можна окреслити таким чином: формування знань про свою родину, народ, Україну; формування патріотичних почуттів (любові до свого народу і Батьківщини, бережливого і поважливого ставлення до історії і сучасності народу і Батьківщини, їх духовно-культурних надбань); формування патріотичних переконань (самосвідомості, чесності, поваги до законів держави, Конституції, символів України, високої правової свідомості, поваги і толерантного ставлення до інших народів і їх надбань); актуалізація процесів професійного і життєвого самовизначення; формування готовності до діяльності в ім'я народу і Батьківщини, направленої на збереження національних і культурних надбань народу, захист національних інтересів народу і країни, утвердження демократичних засад у суспільстві.

В основу побудови патріотичного виховання старшокласників у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності нами закладені такі основні принципи виховання: педагогічної і життєвої доцільності; гуманізму; принцип культуровідповідності і природовідповідності; демократизації.

Вважаємо за доцільне зупинитися на виокремленні нами принципу педагогічної і життєвої доцільності. Аналіз практики патріотичного виховання молоді свідчить, що успішність даного процесу у значній мірі зумовлена баченням реальної перспективи молоді життєвої і професійної самореалізації.

Характерною особливістю процесу патріотичного виховання старшокласників у туристсько-краєзнавчій діяльності є його спрямованість на виховання молодшої людини, здатної не тільки

адаптуватися і пристосуватися, але й реалізувати себе в наявних умовах, бути здатною активно сприймати і засвоювати ситуації соціальних змін. Інноваційний підхід до процесу патріотичного виховання у туристсько-краєзнавчій діяльності полягає в тому, що ця діяльність має стимулювати процеси самопізнання, осмисленого життєвого і професійного самовизначення, стимулювати бажання молодшої людини працювати на благо свого народу, своєї країни.

Висновки. Успішно вирішити завдання патріотичного виховання молоді можна лише за умови створення науково обґрунтованої системи патріотичного виховання, що ґрунтується на принципі педагогічної і життєвої доцільності. Посилена увага до проблеми патріотичного виховання підростаючого покоління зумовлена тим, що в сучасних умовах важливим є не тільки формування у молодшої людини позиції громадянина-патріота, але й актуалізації відповідальності за долю свого народу і країни в цілому.

Патріотичне виховання молодшої людини засобами туристсько-краєзнавчої діяльності передбачає цілісне формування особистості, яке забезпечує вплив на її емоційну, інтелектуальну й дієво-практичну сфери. Такий підхід, на нашу думку, сприятиме формуванню знань про історію народу і країни, їх духовно-культурні надбання, про сучасні суспільні явища і події; патріотичних почуттів і загальнолюдських цінностей (самоповаги, національної гідності, любові до родини, народу, краю, Батьківщини), патріотичних переконань, а також актуалізації процесів життєвого й професійного самовизначення і готовності до праці в ім'я процвітання свого народу і своєї Батьківщини.

Література

1. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості / Мирослав Йосипович Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 29-30
2. Вишневецький О. Сучасне українське виховання: [пед. нариси] / Омелян Вишневецький. – Львів: [б. в.], 1996. – 238 с.
3. Гавлітіна Т. М. Національно-патріотичне виховання підлітків в умовах позапозашкільного навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Гавлітіна Тетяна Миколаївна. – Київ, 2007. – 181 арк.
4. Горбова М. А. Воспитание патриотизма у старшеклассников игровыми формами туристско-краеведческой деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 «Теория и методика управлением образования» // Горбова Марина Алексеевна. – М., 1999. – 148 с.
5. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7-13
6. Концепція національного виховання : схвалена Всеукр. пед. радою працівників освіти, 30 черв. 1994 р // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 18-25
7. Коркішко О. Г. Патріотичне виховання молодших школярів : методичні рекомендації вчителям початкових класів, вихователям груп подовженого дня, організаторам виховної роботи // Олена Геннадіївна Коркішко; за заг. ред. В. І. Сипченка. – Слов'янськ, 2002. – 38 с.
8. Основи національного виховання : концептуальні положення. Ч. 1 / [за ред. В. Г. Кузя, Ю. Д. Руденка, З. О. Сергійчука]. – К. : Інформ. вид. центр «Київ», 1993. – 151 с.
9. Рашидова С. С. Виховання почуття патріотизму старшокласників на культурно-художніх традиціях Донбасу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Рашидова Світлана Станіславівна. – Луганськ, 2007. – 302 с.
10. Стьопіна О. Г. Виховання патріотизму у студентської молоді засобами мистецтва : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Стьопіна Олена Геннадіївна. – Луганськ, 2007. – 243 с.
11. Утверджуємо ідеологію патріотизму і державотворення / М. Стельмахович, В. Гуменко, М. Дробноход [та ін.] // Відкритий лист Президії АПН України та Міністерству освіти України // Освіта. – 1998. – 29 квіт.-6 трав. – С. 3.

В статтю рассмотрено структурно-функціональну моделю патріотического воспитання старшекласников в процесі туристическо-краеведческой деятельности.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, структурно-функциональная модель, компоненты, принципы, формы, методы, критерии и показатели патриотического воспитания.

The author of the article has considered the structural-functional model of patriotic education of pupils in the tourist and local studies of secondary schools, reflecting the interaction of its components (cognitive-intellectual, emotional, motivational, value, active and practical); specific principles (humanization, democratization, cultural, natural, life and teaching appropriate), forms, methods, tools and functions of tourism and local history activities (educational, cognitive, socialization, cultural, recreational, health), criteria and indicators within the patriotic education.

Keywords: patriotic education, structural-functional model, components, principles, forms, methods, tools, criteria and indicators of patriotic education.

У статті здійснено ґрунтовний аналіз феномену усвідомленого батьківства як соціально-педагогічної проблеми в історико-філософському аспекті; проаналізовано думки видатних філософів, педагогів та психологів минулого стосовно проблеми формування усвідомленого, відповідального батьківства молоді для створення умов повноцінного розвитку дитини; зроблено висновки про те, що міркування й думки видатних вчених стосовно формування усвідомленого батьківства, які з'явилися ще у XVIII столітті, є актуальними й сьогодні, і ця соціально-педагогічна проблема потребує поетапного та комплексного вирішення.

Ключові слова: «батьківство», «усвідомлене батьківство», «формування усвідомленого батьківства молоді».

Усвідомлене батьківство – одна з найбільш складних і мало розроблених областей сучасної науки. Актуальність її вивчення продиктована суперечністю між гостротою демографічних проблем, пов'язаних з падінням народжуваності, величезною кількістю сімей, що розпадаються, лавиноподібним збільшенням кількості дітей-сиріт при живих батьках, із зростанням кількості випадків жорстокого поводження з дитиною та не розробленістю програм підготовки сім'ї, і в першу чергу молоді, до народження та виховання дитини.

Молодь є головним людським ресурсом для відтворення, збереження та покращення кількісного та якісного показника населення України, та основним джерелом виховання та формування особистості майбутніх громадян незалежної України. Саме тому в останні роки активно розробляється сімейна та молодіжна політика держави, яка визначає механізми соціального захисту та підтримки молоді сім'ї, сімейного виховання, формування усвідомленого та відповідального батьківства як умови для гармонійного розвитку дитини.

Термін «усвідомлене батьківство» тільки-но починає входити у науковий словник, його зміст ще остаточно не визначений. Сутність батьківства, його структуру, види, природу походження, формування досліджували такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як: В.Кравець, О.Безпалько, І.Братусь, Л.Буніна, О.Лещенко, І.Кон, Р.Овчарова, М.Єрміхіна та ін.

На думку авторського колективу (О.В.Безпалько, І.Д.Зверев, З.П.Кияниця, В.О.Кузьмінського) усвідомлене батьківство розглядається як соціально-психологічний феномен, що, базуючись на певній системі знань, умінь, навичок, почуттів, якостей, реалізується у відповідальній поведінці батьків, спрямованій на виховання і розвиток дитини, формування її гармонійної особистості. Усвідомлене батьківство є найвищим рівнем батьківської компетентності, яка характеризується поєднанням когнітивно-чуттєвої і поведінкової системи [1].

На сьогодні є нагальною необхідністю соціально-педагогічної допомоги молодим батькам у формуванні усвідомленого батьківства, бо саме вони беруть на себе турботу про дітей і відіграють головну роль у їх вихованні та створенні умов для повноцінного розвитку особистості, що є основою попередження таких негативних явищ як: девіантна, делінквентна поведінка, бездоглядність та безпритульність неповнолітніх, соціальне сирітство та ін.

Хотілося б відмітити, що усвідомлене батьківство є результатом довгого та суперечливого історичного розвитку, і тому вивчати усвідомлене батьківство молоді на сучасному етапі неможливо без історико-філософського аналізу цього явища. Саме тому метою нашої статті є вивчення феномену усвідомленого батьківства як соціально-педагогічної проблеми в історико-філософському аспекті.

Звертаючись до надбань світової думки, щоб простежити ґенезу розвитку ідей формування усвідомленого батьківства, зазначимо, що дані ідеї виникали в роздумах багатьох вчених за різними напрямками, саме тому розглянемо розвиток проблеми формування усвідомленого батьківства з позицій філософського,

педагогічного та психологічного знань.

Усвідомлене батьківство з давніх часів було об'єктом вивчення багатьох відомих мислителів та філософів, і хоча на ранніх стадіях розвитку суспільства, навіть у таких розвинених, як античне, амбівалентність, двоякість ставлення до дітей було нормою, однак питання підготовки молоді до батьківства і життя у сім'ї вже тоді турбувало уми таких філософів, як Гіппократ, Соран Ефеський, Аристотель, Платон. Але дитина, в їхніх трудах, все одно розглядалася як нижча істота, вона в буквальному розумінні слова належала батькам, як інша власність, і тільки наприкінці IV ст. біля 390 р. право повновладно розпоряджатися життям і смертю дітей у батьків було відібрано [5].

Вперше чітку систему батьківського виховання (формування усвідомленого батьківства) в своєму творі «Материнська школа» запропонував видатний чеський педагог Я.А.Коменський. До нього педагоги тих часів фактично уникали проблеми дошкільного виховання, вважаючи, що дошкільники не можуть сприймати цілеспрямованого педагогічного впливу. Я.А.Коменський вперше розглянув проблему організованого виховання й навчання в дошкільному віці, а також виказав ідеї про необхідність дати матері необхідну освіту, отже ним була виказана ідея підготовки батьків (в даному випадку матері) до виконання своїх батьківських функцій стосовно дитини [4, с.27].

Цікавими для нашого дослідження є наукові дослідження видатного французького філософа, педагога Жана-Жака Руссо, саме він одним із перших виказав ідеї про відповідальне батьківство та гуманістичне ставлення до дитини, якого він вимагав від батьків. Саме Ж. Ж. Руссо став розглядати дитину, як самодостатню, повноцінну особистість, а дитинство – як найважливіший самостійний, автономний період життя. Він вперше запропонував істотно новий підхід у ставленні суспільства до дитини, який ґрунтувався на ідеях вільного виховання, свободи, рівності і незалежності дитини, що надавало їй можливість реалізувати право на природний розвиток власних здібностей і задатків.

Так, у своїй роботі «Еміль, или о воспитании» він писав, що «народжуючи на світ і годуючи дітей, батько виконує цим лише третю частину свого завдання. Він винен роду людському дати людей, суспільству – суспільних людей, державі – громадян... Хто не здатен виконати обов'язки батька, той не має права бути ним. Ніякі злидні, ніяка праця, ніяка увага до людської думки не позбавлять його від обов'язку годувати своїх дітей та самому виховувати» [9, с.31].

Таким чином, ми бачимо, що однією з головних ідей Ж.Ж.Руссо є те, що, саме відповідальне батьківство та гуманістичне ставлення до дитини є невід'ємною складовою для створення умов для вільного розвитку і природного виховання дитини.

Ідеї формування відповідального батьківства та обов'язку батьків перед своїми дітьми розглядалися і філософом XIX ст. Імануїлом Кантом. У своїй роботі «Метафізика нравов» він відзначав, що «...подібно до того, як з обов'язку людини перед... людством в своїй особі, виникло право чоловіків і жінок отримувати один одного ... через шлюб, так і з народження в результаті цієї взаємодії витікає обов'язок утримувати нащадків та піклуватися про них» [2, с.191-197]. Отже, дитина від народження має право на відповідальне ставлення до неї з боку батьків, право на утримання її батьками до того моменту, доки вона не зможе самостійно себе утримувати.

Філософ викazuje судження з практичної точки зору про те, що народжуючи дитину, батьки роблять це самовільно, не питаючи про це дитини, а за цю дію на батьків накладається обов'язок зробити так, наскільки це в їхніх силах, щоб дитина була задоволена своїм станом. «Вони не можуть знищити своєї дитини, мов виріб і як свою власність, або надати їй на волю випадку тому, що не просто мешканця світу, а громадянина світу привели вони в його особі в стан, який не може бути їм байдужим» [2].

Продовжуючи історико-філософський аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми формування усвідомленого батьківства, розглянемо ідеї видатного педагога-практика А. С. Макаренка, який звернувся до розгляду цієї проблеми в 20-ті роки ХХ ст. У «Книзі для батьків», «Лекціях про виховання дітей» він говорить про значення сім'ї в моральному і духовному становленні особистості, про роль батька і матері у вихованні дитини [8, с.95]. Учений порівнював процес виховання дитини в сім'ї з дуже відповідальною роботою для батьків, він наголошував на тому, що сучасні діти – це майбутні батьки, і колись вони будуть виховувати своїх дітей, саме тому основи батьківства закладаються в дитячому віці. Однією з основ для цього є поведінка їхніх батька та матері, які щодня, щогодини показують в усьому приклад своїм дітям, і приклад того як бути батьками також [3, с.29]. Також А. Макаренко звертав увагу на основні правила самовиховання батьків: наявність у батьків вимог до себе, поваги до своєї сім'ї, контролю за кожним своїм кроком [7, с.237].

У 60-х роках ХХ ст. ці ідеї підхопив В. Сухомлинський. Він найповніше розглянув ці питання, зокрема у своїй «Батьківській педагогіці», де чітко наголошував на необхідності вдосконалення батьківської особистості, її виховного потенціалу. У своїх роботах В. Сухомлинський говорив про необхідність створення «батьківських шкіл» для навчання батьків з метою підвищення рівня знань про культуру сімейного виховання дітей, оскільки, на його думку, не всі батьки готові виконувати батьківські обов'язки. Подібні ідеї також вказувались у наукових дослідженнях таких вчених, як Х.Алчевська, П.Лесгафт, І.Огієнко.

Заслугують на увагу окремі думки українського педагога Г.Г.Вашенка. Його праця «Виховний ідеал» розкриває загальнолюдські і національні цінності, які слід класти в основу виховання української молоді, формування образу сім'янина, батька або мати. Особливо це яскраво відображено у його словах: «Здорова родина, в якій батьки люблять дітей, а діти з пошаною і любов'ю ставляться до батьків і живуть в згоді між собою, є основою здорового суспільного життя» [6, с.27].

Починаючи з 20-х рр. ХХ ст. усвідомлене батьківство та вплив батьків на розвиток особистості дитини стали об'єктом вивчення психологічної науки.

В класичному психоаналізі З. Фрейда вплив батьків на психічний розвиток дитини відводиться центральне місце. В перші роки життя дитини «...батьки – це ті особи, з якими пов'язані найважливіші ранні переживання» [10, с.66], саме тому автор робить висновки про те, що майбутні батьки повинні бути готовими до реалізації особистої батьківської ролі та сприйняттю своєї дитини.

Широке визнання в психологічній науці отримала точка зору Е.Фромма на роль матері та батька у вихованні дитини, на особливості материнської та батьківської любові. Він зазначає, що зріла людина буде образи батьків всередині себе: «В цьому розвитку від материнськи-центрованої до батьківськи-центрованої прив'язаності та їхньому кінцевому синтезі складається основа духовного здоров'я та зрілості» [11, с.28].

В працях педагога-психоаналітика Д.В.Віннікота головна увага приділяється профілактичній роботі з батьками, вироблення а них правильних базисних установок на усвідомлене батьківство [10].

Цікавими для нашого дослідження є ідеї попередника гуманістичної психології А. Адлера, за яким основними поняттями батьківства та сімейного виховання є: рівність між батьками та

дітьми як в області прав, так і в області обов'язків.

В США та інших країнах дуже популярними є ідеї формування батьківських установок Т.Гордона, модель сімейного виховання якого отримала назву «Тренінг ефективності батьків». На її основі свою модифікацію цієї моделі представила російська психолог Ю.Б.Гіппенрейтер, яка теж підкреслювала необхідність підготовки батьків до виховання дитини, спілкування з нею [10, с.77-79].

І.Кон у праці «Ребёнок и общество» (1988) ставить проблему батьківських почуттів, їхніх стосунків з дітьми, ролі у виховному процесі дитини.

Роль батьківства в житті дитини досліджувала відомий американський психолог-етнограф М.Мід, яка виклала результати своїх дослідів у багатьох працях, з яких нас цікавить відома «Культура та мир дитинства». М.Мід вважає, що «батьківство у людини – соціальний винахід», роль батька і матері у сім'ї неоднакова. У жінки любов до дітей і турбота за них – якість вроджена, а у батька – прищеплена. «Материнська турбота і прихильність до дитини, – пише М.Мід, – очевидно настільки глибоко закладені в реальних біологічних умовах зачаття і виношування, родів і годування груддю, що тільки надто складні соціальні установки можуть геть заглушити їх». Водночас, чоловікам «треба прищеплювати бажання забезпечувати інших, хоча така поведінка, будучи наслідком навчання, а не вродженим, залишається досить слабкою і може легко зникнути за несприятливих соціальних умов» [8, с.80-81].

Отже, завершуючи аналіз проблеми формування усвідомленого батьківства в історико-філософському аспекті, можна зробити висновок, що вивченню даного питання приділялося багато уваги в різні епохи. Феномен усвідомленого батьківства розвивався з найдавніших часів розвитку людства, але увагу до нього як до важливої складової виховання почали приділяти тільки з часів Відродження, однак це передусім було пов'язано з підвищенням вимогливості й суворості, що виражалося виключно в обов'язках дітей стосовно батьків, але не про батьківські обов'язки. І тільки наприкінці ХVІІІ – на початку ХІХ ст. в суспільній свідомості міцно утвердилася дитиноцентрична орієнтація, яка зробила любов батьків однією з провідних моральних цінностей. І вже з кінця ХХ ст. актуалізувався інтерес до батьківства як феномену.

Цікавим є той факт, що міркування й думки видатних філософів, педагогів та психологів, які з'явилися ще у ХVІІІ столітті, є актуальними й сьогодні. Однак у сучасному суспільстві ми все більше маємо стійку тенденцію до безвідповідального, неусвідомленого батьківства, а особливо це стосується молодого покоління, яке є неготовим до виконання батьківських функцій та створення умов для повноцінного розвитку дитини. Саме тому формування усвідомленого батьківства молоді є актуальною проблемою сьогодення та потребує поетапного, комплексного її вирішення. І хоча в Україні останнім часом фахівцями соціальної сфери державних та громадських організацій реалізуються проекти, які спрямовані на формування навичок усвідомленого батьківства молоді, що дає змогу підготуватися до народження дитини, виховання дітей раннього віку, їхнього розвитку тощо, але вони носять ситуативний та неструктурований характер. Організаціями, які мають змогу на державному рівні надати цій роботі комплексного характеру, об'єднавши зусилля громадських та державних структур, на сьогодні є центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, вивченню діяльності яких і будуть присвячені наші подальші публікації.

Література

1. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації: Навч.-метод. комплекс / Автор.-упоряд.: О.В.Безпалько, І.Д.Зверева, З.П.Кияниця, В.О.Кузьмінський та інш. / За заг. ред.: І.Д.Зверевої, Ж.В.Петрочко – К.: Фенікс, 2007. – 528 с.
2. Кант І. Метафізика нравов в двух частях / Иммануил Кант // Сочинения. – М., 1965.
3. Ковальчук Л. Система родинного виховання дітей у педагогічній спадщині А.Макаренка / Людмила Ковальчук. // Сучасна родина в системі само відтворенні української нації : Матеріали науково-практичної конференції, м.Івано-Франківськ, 15 червня 2001 року / За заг. ред. чл.-кор. АПН України проф. Б. Ступарика. – Івано-Франківськ : Плай, 2002. – 140 с.
4. Педагогическое наследие [Я.А.Коменский, Д.Локк, Ж.-Ж.Руссо, И.Г.Песталоцци]. – М.: Педагогика, 1988. – 416 с.
5. Кон И.С. Социологическая психология / Игорь Семенович Кон. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999.
6. Кравець В. Психолого-педагогічні основи підготовки школярів до сімейного життя / Володимир Кравець. – Тернопіль : «Богдан», 1997. – 180 с.
7. Макаренко А.С. Книга для батьків / Антон Семенович Макаренко. – К.: Рад. шк., 1972. – 260 с.

8. Побірченко Н.С. Пора дитинства в етнографічній спадщині членів українських громад (друга половина XIX – початок XX ст.) / Наталія Семенівна Побірченко. – К.: Наук. світ, 2000. – 1999 с.
9. Права дитини : від витоків до сьогодення : [збірник текстів, методичних та інформаційних матеріалів]. – К.: «Либідь», 2002. – 277 с.
10. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: Учебное пособие для студ. высш. учеб. завед.] / [Е.И.Артамонова, Е.В.Ежканова, Е.В.Зырянова и др.]; Под ред. Е.Г.Силиевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.
11. Фромм Э. Искусство любви / Эрик Фромм. – Минск, 1991.

В статье осуществлен анализ феномена осознанного родительства как социально-педагогической проблемы в историко-философском аспекте; проанализированы мысли выдающихся философов, педагогов и психологов прошлого относительно проблемы формирования осознанного, ответственного родительства молодежи для создания условий полноценного развития ребенка; сделаны выводы о том, что мысли выдающихся ученых относительно формирования осознанного родительства, которые появились еще в XVIII веке, являются актуальными и сегодня, и эта социально-педагогическая проблема нуждается в поэтапном и комплексном разрешении.

Ключевые слова: «родительство», «осознанное родительство», «формирование осознанного родительства молодежи».

The author of the article has analysed ideas of prominent philosophers, pedagogues and psychologists of the past in relation to the problem forming the positive paternity of young people for conditioning of valuable development of a child; has drawn the conclusion that ideas of prominent scientists in relation to forming of the positive paternity, which appeared as early as XVIII century, remain still topical today, and this social pedagogical problem needs stage-by-stage and complex solving.

Key words: «paternity», «positive paternity», «forming of the positive paternity».

УДК 371: 070. 486 (477.87) “18”

ВІДОБРАЖЕННЯ СТАНУ ШКІЛЬНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ ЗАКАРПАТТЯ НА ПОЧАТКУ XX СТ. НА СТОРІНКАХ ТОГОЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРЕСИ

Панчик Оксана Дмитрівна
м.Ужгород

Актуальність дослідження полягає у вивченні історії викладання математики, як однієї з необхідних умов для більш повної реалізації освітньої програми. Проводиться аналіз періодичного видання «Учитель», з метою визначення місця математики у системі шкільних навчальних дисциплін та особливостей навчання предмета в школах Закарпаття на початку XX ст. Подальші перспективи дослідження пов'язані із вивченням можливостей професійного розвитку вчителя в Підкарпатській Русі.

Ключові слова: «Учитель», шкільна математична освіта, методика викладання.

Постановка проблеми. Більшість авторів, що досліджують становлення та розвиток освіти розпочинають з визначення історичного підґрунтя. І не дивно, оскільки історичні умови безпосередньо є основою для розвитку не лише освіти, а й культури, медицини та інших необхідних суспільних галузей. Дослідники історії Закарпаття звертають увагу на скрутні умови в яких знаходився край. У 1924 – 1929 роках він залишався одним з найвідсталіших регіонів Чехословаччини. Проте обстановка була значно кращою, а ніж це було в умовах Австро-Угорщини. Народи різних національностей, які проживали на Закарпатті, користувалися тими правами, які давала всім одна із найдемократичніших конституцій у Європі. Щодо освіти, то згадують про відсутність шкіл, педагогічних кадрів, підручників рідною мовою, Проте багато хто погодиться, що на загальному фоні тогочасних подій, які відбувалися в Україні, Закарпаття знаходилося не у найгіршому стані.

За останні 90 років життєві пріоритети людей змінилися майже докорінно, але відношення до школи незмінне. І як би там не було, але вступ до школи це дійсно важливий момент в житті кожної людини. “Перший день в школі. Півсотні малих людських істот з цікавістю чекають що буде далі. Під впливом такого напруження вони надзвичайно тихі, як би відчувають рішуче значення цього моменту”, такі слова зустрічаємо на сторінках періодичних видань 20-их років [1, с.93]. І саме тому, на перший погляд, банальне розуміння тогочасного шкільництва, яке ми знаходимо в джерелах, що збереглися, наводить на думку – а чи в правильному напрямку ми йдемо? Чи за насиченістю програми, щорічним

підвищенням вимог до неї, іноді просто експериментальним впровадженням тих чи інших предметів не забуваємо про головне – дитячу душу?

Систематизація матеріалу, що зберігся з тих часів, дасть нам змогу уявити собі чітку та повну картину становлення та розвитку шкільної математичної освіти, виділити основні етапи її становлення.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми. Вивченням становлення та розвитку математичної освіти України, в різні історичні періоди, займався багато дослідників. Серед них К.Ф.Лебединцев, який став основоположником методико-математичної роботи в Україні. В.Г.Бевз, що займається вивченням використання історичного матеріалу у навчанні предметів математичного циклу та ін. На Закарпатті найбільш повне відображення цих питань знайшлося у працях О.Ф.Хічія, котрий досліджував історію викладання математики. Із сучасників можна відзначити О.М.Гапак, що займається вивченням математичної освіти в закарпатських гімназіях кінця XIX початку XX ст. Проте повної картини, щодо вивчення математики, як стану, так і методики викладання, в школах Закарпаття на жаль ще не створено.

Мета дослідження. На основі аналізу педагогічної преси початку XX ст. проаналізувати стан викладання математики у школах Закарпаття.

Формулювання цілей статті (постановка завдань). Відповідно до поставленої мети визначимо наступні цілі:

- проаналізувати періодичні видання того часу з метою визначення місця математики у системі шкільних навчальних дисциплін;
- виявити особливості викладання математики в школах Закарпаття;
- визначити основні рекомендації тогочасним вчителям при вивченні математики у школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перед тим, як перейти до розгляду окремих питань, що стосуються вивчення математики, доцільно було б розглянути особливості розвитку шкільництва у Карпатському краї. Початком організації шкільництва на Підкарпатській Русі можна вважати Перший

вчительський конгрес в Ужгороді, який відбувся в квітні 1920 р. “Яка школа нам потрібна і які типи середніх шкіл є найбільш відповідними для нашого народу?” – головне питання, яке поставало на цьому конгресі. За свідченнями Андрея Алишкевича, учасника конгресу, нові принципи навчання не відбивали стану в якому знаходився край і його вкорінених традицій, а лише створювали загальне шкільництво, тому потрібно прислухатися до думок та порад людей, котрі займаються справами освіти і виховання молоді. Всі ж зібрані рекомендації були запропоновані Міністерству республіки. Визначити пріоритетні напрямки в шкільництві та дотримуватися в навчальних планах освітніх та виховних принципів – це все що потрібно при визначенні типів середніх шкіл. Проте лише в 1929 році Міністерська комісія встановлює типи середніх шкіл: класичної та реальної. В обох типах шкіл головний наголос робиться на мовах, але на жаль з повним чи частковим виключенням математики. До прикладу, в VII і VIII класах класичної гімназії йде розгалуження відповідно до здібностей учнів і можливе збільшення годин класичних мов, але з виключенням математики.

В одному з періодичних видань, вище згаданого періоду, знаходимо таке порівняння: «В нашому, ще досить відсталому краї, вчитель стоїть на селі, як той маяк, котрий освічує пристань, але біля нього темнота і морок. І коли не буде він черпати з нових джерел світла, то й сам зникне в тій темноті» [2, с.184]. Ці слова є актуальними і в наш час. Самоосвіта – невід’ємний компонент вдосконалення педагогічної майстерності вчителя. Вона включає обмін досвідом із іншими вчителями, який відбувається на сторінках методичної літератури. Тому можемо уявити з якою пошаною наші попередники ставилися до періодичних видань, в яких могли поділитися власним досвідом та почерпнути нові ідеї для себе. Одним із них і був журнал “Учитель” – перше фахове видання не тільки на Закарпатті, а й на українських теренах та в Угорщині. Сама редакція називала його “одиноким педагогічним часописом”. Вперше “Учитель” вийшов 16 квітня 1867 р, з метою “вдосконалення народних вчителів, викладу ходу європейської культури народних шкіл” [3, с.59]. Засновником і редактором журналу був А.Ріпай. З періодичністю виходу один раз на місяць було надруковано 13 номерів. Проте вже в кінці року журнал був закритий. Згодом, під редакцією Й. Пешена та Ю. Ревай, вихід “Учителя” був продовжений. Нові введення в шкільництві, педагогічні рекомендації, навчальні плани, якими користувалися в школах та інша інформація на допомогу вчителю – основні напрямки в якому працювали редактори та дописувачі. На перших порах це були досвідчені педагоги та члени освітніх комісій. Проте з часом на сторінках журналу з’являлися статті і молодих вчителів. Як зазначається, вони могли дописувати більш якісно та більшу кількість статей, якби отримували відповідні педагогічні настанови зі сторони тих хто відповідав за освіту в краї.

Оскільки математика, як навчальний предмет, була частиною шкільної програми, оминати її в “Учителі” просто не могли. Майже в кожному номері є статті присвячені вивченню рахунків, мір та методичні рекомендації при вивченні предмета. Саме на основі цих матеріалів і побудуємо подальше дослідження.

Навчання математики звичайно ж передувє наявність матеріальної бази. Так звані рахункові книжки, з практичними задачами, мали допомагати учням, особливо в години “тихого заняття”, щось на зразок самостійної роботи. Якщо ж немає таких книг, то важко вчителю, оскільки йому потрібно затратити час на написання завдань на шкільну дошку [4, с.50]. Крім того є згадки про забезпеченість крейдою та чорнилом, закупівлю спеціальної рами зі склом, по якому можна було писати і легко витирати. Під скло розміщалися таблиці з назвами різних товарів. Вчитель на власний розсуд писав навпроти товару ціну, а діти розв’язували відповідні задачі. Крім того школи отримували ваги з тягарцями. І вимагалось не лише вміти важити тіла, а й на око вміти порівнювати маси різних тіл. Ваги також використовували в фізиці.

Школа – призначена не лише для навчання, а й на сам перед для виховання. І якщо проводити паралелі з сучасною школою, в якій на кожному уроці одним із пунктів триєдиної мети є виховання, то школи 20-х років не виключення. Цікавим є той факт,

що скажімо, моральне виховання повноцінно відбувається і на уроках числення. Математика, як наука виникла з практичних потреб людини, і в цьому переконували і представники міністерської комісії, і самі педагоги. Тому, метою числення є вироблення у дітей життєвого досвіду підприємливості та ощадності. Моральний бік науки числення повинен вести до розуміння життя, його вимог, вміння поєднувати навчальний матеріал з природними інтересами учнів, класу, школи, вироблення почуття пошани до чужого майна. Цифри є не тільки знаками присвоєння кількості, а й разом це міра моральних чеснот. Акцент робиться на тому, що мало в яком предметі можна так застосувати моральне виховання, як в численні [5, с.88]. Як же досягнути поставленої мети, зацікавити учнів у навчанні? Як не дивно, але вже тоді вчителі використовували різні педагогічні прийоми. Розглянемо деякі з них.

Методика викладання того часу переслідувала дві основні цілі: формальну і матеріальну. Формальна мала на меті розвиток духовного світу учня, матеріальна – збагатити розум учнів знаннями та навичками необхідними в практичному житті. При правильному веденні навчання ці цілі переслідуються одночасно. Математична наука відрізняється від інших предметів незмінністю своїх висновків, всі математичні істини знаходяться в сторогому зв’язку між собою, так що одна істина виходить із іншої і в той же час служить основою для наступної. Досвідченими педагогами надавалися рекомендації вчителям щодо поєднання формальних і матеріальних цілей на уроках математики:

- учитель не повинен давати учням готових наслідків і правил, а навчання вести так, щоб вони самі виводили ці правила;
- перед розв’язуванням задач і вправ учень повинен скласти план розв’язування і визначити які арифметичні дії потрібно вжити;
- при вивченні рахунків учні складають і учать на пам’ять деякі таблиці: додавання, множення, таблицю мір.

Поєднання цих моментів в процесі навчання арифметики мало безпосередній вплив на матеріальний бік навчання. Щодо досягнення розвитку духовного світу дитини, то тут основний аргумент це практичне застосування арифметики в житті. “Рахування потрібне великому панові, ґаздові, урядовцеві, ремісникові” [6, с.267]. Так людина показує свою перевагу, а отже отримує емоційну задоволеність. Крім того знання арифметичних правил потрібне для здобуття подальшої освіти. Отже бачимо, що при вивченні арифметики досягаємо обох цілей. Тобто формальної і матеріальної.

Цікавим є використання в педагогічній роботі і матеріалів італійського педагога, вченого та мислителя Марії Монтессорі. Метод числення Монтессорі використовували при вивченні довжини. Дітей розміщували на підлозі і роздавали палички різної величини, просили складати однакові в одну купу. Все це було у вигляді змагання. Метод мав свої переваги, діти мали можливість:

- наочно побачити звідки беруться математичні задачі;
- порівнювати величини;
- наочно підійти до вивчення десяткової системи.

Таким методом також користувалися і при вивченні основних математичних дій [7, с.176]

Вчителі в своїй роботі використовували різні методи, щоб зацікавити учнів на уроках числення. Одним із них є метод, коли учні самі вигадували задачі. Так один із авторів статті наводить приклад задачі, яку придумала учениця: “На Великдень в мене було 9 писанок. В школу вчителю принесла 3 писанки, і в мене залишилося ще 6 яєць” [8, с.101]. При вивченні мір, на початку 30-их років, дозволялось учням використовувати старі назви, які люди знали із повсякденного життя (жидлик, ложка та ін.). Це було запроваджено для того, щоб дитина, котра ще не вивчила назви мір та їх величини, змогла працювати на уроці.

Один із важливих моментів в процесі викладання – це безперечно сконцентрувати увагу дитини на навчанні. Автори того часу констатують, що зацікавити дитину буквами, цифрами, кульками на рахівниці можна було лише на 2 – 3 хвилини. І вони мусили застосовувати дисциплінарні вправи – той магічний засіб, що дає учителю владу і право розпоряджатися дитячими душами [1, с.94]. Можливо на перший погляд це звучить досить жорстко. В наказовому порядку виконувалися вправи “Стійте! Руки вгору!

Руки в бік”, але проводячи паралелі з теперішнім навчанням, бачимо, що вправи ці залишилися. Змінилася лише назва – фізкультхвилинка. Яка є обов'язковою в початковій школі.

Звичайно будь-які методичні рекомендації не давалися без попередньої перевірки шкіл. В часописі є згадки про так звані “педагогічні кружки”. Представники педагогічних комісій відвідували уроки вчителів і давали їм оцінку. Саме з однієї такої критики можемо зробити висновок, що урок ділили на кілька частин. Починали з складу чисел і способів представлення числа. Спочатку писали на дошці, а потім продовжували усно. Наступний крок постановка задачі. Один із учнів повинен повторити її, другий – запропонувати розв'язок, а третій – прокоментувати правильність розв'язання. Далі з учнями повторювали числа: вчитель називав ряд чисел. А учні повторювали з ліва на право, чи числа навпаки. В кінці уроку діти задавали задачі. Для розв'язування письмових задач відводилися окремі уроки [9, с.255].

Щодо методичних рекомендацій при навчанні, то зазначається, що на уроках числення не розвивається в достатній мірі практичне мислення. Мало розглядаються практичні задачі із життя сільських господарів. Приводиться приклад, що учні на папері розв'язують задачі в межах тисячі, а в голові не можуть обчислити ані найпростіші завдання. Рекомендовано більше звертати увагу на те, щоб учні навчилися виконувати задачі, котрі виникають з практичних потреб в них, чи в їхніх сім'ях: доходи і видатки. Придержуватися принципу – нехай учень сам прийде до того, що $1 + 1 = 2$. Давати лише поняття, що це “один”, “два”, “три”. Не примушувати учнів завчати правила, теореми, формули, але допомагати до них прийти. І це вже буде один із кроків до бажаного – розвитку дитини [10, с.13].

Один із дописувачів газети “Учитель” починає свою статтю та-

кими словами: “Я не хочу інакше думати і жити, лише з вірою в те, що всі ми будемо коли-небудь освіченими, людьми, а значить і щасливими” [11, с.253]. Чи щастя бути освіченою людиною, кожен визначає для себе індивідуально. Але точно можемо сказати, що нам пощастило жити в час, коли освіта, на сам перед шкільна, є доступною. І можливість, щоб знання стали доступними для всього суспільства, на зрозумілій для нього мові, пройшла крізь десятиліття. Сучасна методика викладання покладає на педагога велику відповідальність. Він повинен створювати необхідні умови для більш повної реалізації освітньої, розвивальної та виховної складових навчання, при цьому враховувати інтереси, здібності, потреби та можливості учнів. А це можливо, коли вчитель не лише добре знає навчальний матеріал, а й впевнено володіє елементами історії викладання предмета.

Виходячи з попереднього викладу матеріалу можемо зробити такі висновки:

- невизначеність в типах середніх шкіл, які потрібні були на Закарпатті, гальмувало впровадження постійних навчальних планів, не давало можливості скласти програмовий матеріал відповідно до вікових можливостей учнів;
- математика серед навчального матеріалу займала другорядне місце і могла бути виключена з навчання вже в VII – VIII класах;
- педагогічні прийоми і методи, при вивченні математики, зазвичай несли матеріальний характер: використання на уроках предметів для лічби, терезів;
- методичні рекомендації вчителям зводилися до того, що учитель повинен направляти учнів при вивченні матеріалу, а не давати готовий результат.

Подальші перспективи дослідження пов'язані із вивченням можливостей професійного розвитку вчителя в Підкарпатській Русі.

Література

1. Буркацкий А. Числение в элементарной школе / Андрей Буркацкий // Учитель. – 1930 – № 11. – С.93-96
2. Коваржик Й. Самообразование учителя / Йосиф Коваржик // Учитель. – 1932 – № 13. – С.184-186
3. Туряница В.В. Перші фахові педагогічні видання на Закарпатті / Василь Васильович Туряница // Освіта Закарпаття. – 2005 – № 2. – С.59-63
4. Маркуш А. Об учебниках / Олександр Маркуш // Учитель. – 1921 – № 1. – С.50-51
5. Гайдукевич Л. Моральное воспитание при поодиноких предметах / Леонид Гайдукевич // Учитель. – 1926 – № 2. – С.88-92
6. Колесник М. Значение арифметики в народных школах / Марко Колесник // Учитель. – 1932 – № 13. – С.267-268
7. Грицак М. Як учив числення по методу Монтессорі / Михайло Грицак // Учитель. – 1932 – № 13. – С.176-177
8. Полянський А. Дробні радості учителя / Андрій Полянський // Учитель. – 1926 – № 3. – С.101-102
9. Мигалко І. Про діяльність педагогічних кружків ужгородського округу в 1924/25 роках / Іван Мигалко // Учитель. – 1925 – № 10. – С.254-258
10. Червенка Л. Арифметика / Леонид Червенка // Учитель. 1927 – № 1. – С. 13
11. Ясинский П. Пару слов к народным учителям / Петро Ясинский // Учитель. – 1931 – № 7-8. – С.253-255

Актуальность исследования состоит в изучении истории преподавания математики, как одной с необходимых условий для наиболее полной реализации образовательной программы. Проводится анализ периодического издания «Учитель», с целью определения места математики в системе школьных учебных дисциплин и особенностей изучения предмета в школах Закарпаття в начале XX века. Следующие перспективы исследования связаны с изучением возможностей профессионального развития учителей на Подкарпатской Руси.

Ключевые слова: «Учитель», школьное математическое образование, методика преподавания.

The relevance of the material stated in article, is in study of the history of teaching mathematics as one of the most necessary condition for more complete realization of education programmer. Analyzing the periodical publication “The Teacher” in order to determine the place of mathematics in Schooling Education. System and specialty of teaching the subject at schools in Transcarpathian region at the beginning of 20 century. Further perspectives of research are connected with the study of professional development of a teacher in Rus of Subcarpathians.

Key words: “The Teacher”, school mathematical education, teaching methodology.

ПАТРОНАЖНА РОБОТА З СІМ'ЯМИ ДІВЧАТ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Парфанович Іванна Іванівна
м. Тернопіль

Активізація сімейного виховання як інституту соціалізації дівчат здійснюється на основі детального діагнозу його якісно-кількісних показників та порівняльного аналізу серед дівчат різних категорій: неповнолітні загальноосвітніх шкіл, які не порушували моральних і правових норм; дівчата загальноосвітніх закладів з девіантною поведінкою; які характеризуються значними проявами делінквентної поведінки, за що мають правове покарання.

Недоліки в організації сімейного виховання дівчат девіантної поведінки можна подолати за умови здійснення соціально-правового захисту неповнолітніх, просвітницько-інформаційної роботи з батьками, їх психолого-педагогічної підтримки. Така робота має місце у системі патронажу дівчат девіантної поведінки і їхніх сімей. Патронаж сімей дівчат девіантної поведінки здійснюється за напрямками: власне соціальний, соціально-педагогічний, соціально-психологічний. Вибір патронажної роботи зумовлений характером проблеми сім'ї, ступенем сімейного неблагополуччя. Останній критерій впливає і на форми роботи з сім'єю різних закладів, установ, організацій.

Ключові слова: дівчата девіантної поведінки, сім'я, патронаж.

Актуальність проблеми. Сім'я як виховний інститут соціалізації дівчат шкільного віку має першочергове значення. Тому організація індивідуальної профілактичної роботи з неповнолітніми повинна включати й організацію соціального простору за місцем проживання і виховання. Однак, вихідні позиції у ставленні батьків до виховання дітей є різними. Це насамперед потребує проведення діагнозу виховних можливостей сімей, а з огляду на результати – організації відповідної профілактичної чи корекційно-реабілітаційної роботи. Забезпечити виконання завдань організації сімейного виховання дівчат можна за умови правильної реалізації власне соціального, соціально-педагогічного, соціально-психологічного патронажу, застосування яких залежить від ступеня і характеру неблагополуччя сім'ї.

Мета. На основі соціально-психологічних характеристик дівчат загальноосвітніх шкіл Тернопільської області (471 особа), дівчат девіантної поведінки загальноосвітніх шкіл Тернопільської області (184 особи), вихованок Мелітопольської виховної колонії (95 осіб), науково-дослідною лабораторією діагностики і профілактики девіантної поведінки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка проведено порівняльний аналіз стану сімейного виховання та відповідно визначено основні напрями соціальної роботи.

Джерельна база. Питання соціальної, соціально-педагогічної роботи з сім'ями дівчат шкільного віку досліджено у працях багатьох науковців і практиків. Ученими висувуються різні шляхи профілактики девіантної поведінки: законодавче закріплення основних обов'язків батьків з виховання дітей [2, с.56], навчання батьків [4, с.46]. Наша позиція співпадає з підходом І. Дементьєвої, яка пропонує соціальний, соціально-педагогічний, соціально-психологічний вплив на сім'ю [1, с.29]. Доповнення стосується форм, методів патронажної роботи у діяльності різних закладів, установ, організацій, мір соціально-правового і соціально-педагогічного захисту неповнолітніх, застосування соціального контролю щодо їхніх батьків.

Основний зміст. Насамперед нами було досліджено показники соціально-психологічного благополуччя сімей дівчат загальноосвітніх шкіл, які не порушували моральних і правових поведінкових норм.

I. Ступінь взаєморозуміння і єдності інтересів. Цілковито про події у своєму житті розповідають батькам тільки 22,6% дівчат, частково – 31,6%, тільки матері – 12,1%, діляться своїми думками з бабусями чи дідусями – 1,8%, нічого нікому відверто не говорять 11,2% опитаних. Про свої таємниці з батьком не діляться, за результатами анкетування, ніхто з дівчат. З усіх питань потребу в спілкуванні з батьком і матір'ю відчують 18,4%, іноді, час від

часу – 51,1%, з окремих питань – 17,6% дівчат. Взагалі не мають такої потреби 5,8%, тільки з питань грошей – 5,4% з них. У випадку прикрийостей 74,4% опитаних зазначили, що поділяться про це вдома зі своїми батьками, 25,6% – ні. Проте 56,6% з них говоритимуть тільки з матір'ю, 15,8% – з братом чи сестрою, 7,6% – з бабусями, 4,4% – з батьком. Не відповіли на поставлене питання 9,6%. Визначенням того, чи поділяють батьки захоплення та інтереси дітей встановлено, що такий факт має місце у 40,8%, частково – у 37,4%, іноді – 13,6%, ніколи – 5,2% випадків.

Відповідно рівень взаємодопомоги та взаємопідтримки у своїй сім'ї 44,0% дівчат оцінили як високий, 50,2% – середній, 2,6% – низький, 2,2% – дуже низький.

II. Психологічною атмосферою, яка панує в їхній сім'ї, 55,6% дівчат задоволені цілком, 7,1% – абсолютно не задоволені, 37,3% – задоволені частково. 79,1% дівчат зазначили, що у своїх сім'ях вони загалом почувають себе комфортно, 20,9% – не комфортно. Конфлікти, основою яких є суперечки у стосунках, у 66,8% сімей дівчат протікають мирно, у 15,4% – через бурхливі суперечки, у 3,6% – із залученням родичів чи сусідів. 13,4% дівчат не дали відповіді на це запитання.

III. Виховні методи батьків. Винагорода для дітей з боку батьків, їх заохочення мають різноманітний характер, однак пріоритетними є похвала, подарунки, одяг, збільшення суми кишенькових грошей, дозвіл більше часу проводити з друзями. Тривожить той факт, що у 34,1% випадків батьки ніяким чином не реагують на досягнення дітей. За свідченням дівчат, батьки за провини застосовують до них такі покарання: не пускають гуляти і тримають під домашнім арештом – 20,6%, сварять – 13,4%, проводять бесіду – 7,4%, кричать – 5,3%, не дають кишенькових грошей – 4,1%, щось забороняють – 2,0%, дають додаткову домашню роботу – 1,4%, роблять зауваження – 1,1%, ніяк не карають – 30,2%. Нічого не відповіли 2,6% осіб досліджуваної категорії.

Профілактична робота щодо наслідків негативної поведінки проводиться, за визнанням дівчат, у 40,0% сімей, не проводиться така робота у 33,4% випадків. Батьки цим займаються неоднаково: мати – у 21,1%, батько – у 12,3% дівчат.

Четверта частина опитуваних дівчат зазначили, що їм не заборонено повертатися додому пізно вночі.

IV. Оцінка дівчатами сімейного виховання. Третина дівчат прагне побудувати свої майбутні подружні стосунки, беручи на основу і зразок стосунки своїх батьків – 32,4% з опитаних, тільки частково – 44,6%, не бажають наслідувати батьків – 23%. Відсоток позитивних відповідей найвищий серед представниць старшого шкільного віку. Зазначимо, що дівчата дуже боляче реагують на конфлікти у стосунках між батьками і дуже часто не розуміють своїх батьків та їхніх проблем.

Оцінка дівчатами виховних зусиль батьків щодо особистісного формування своїх дітей різна: визнають це – 71,2%, частково погоджуються – 5,2% і заперечують позитивний вплив 15,8% дівчат.

Особливими є статистичні дані щодо показників соціально-психологічного благополуччя сімей дівчат делінквентної поведінки, які відбувають покарання за вчинені злочини у Мелітопольській виховній колонії (станом на серпень 2009 р.). Повну сім'ю мають – 33,7% вихованок, тільки батька – 12,5%, тільки матір – 43,8%. З іншими членами сім'ї проживають близько 11,2% неповнолітніх. Багато дівчат позбавлені матері та проживають з родичами за відсутності і батька, і матері. Загалом, повноцінної сім'ї позбавлені 66,3% дівчат.

I. Ступінь взаєморозуміння і єдності інтересів. До засудження дівчата найбільше контактували з матір'ю – 37,5%. Про тісні контакти з батьком не зазначено жодною з опитаних. Назрілі проблеми дівчата вирішували таким чином: з матір'ю – 50,3%, з батьком – 12,5%. Суперечки з батьком виникали значно частіше – 25,5%, з матір'ю, навпаки, рідше, ніж у дівчат, які не вчиняли делінквент-

них дій – 10,2%. Характерним є у відповідях і той факт, що суперечок з батьками не мали 22,5% з дівчат. Нічого про суперечки не написали 20,0% дівчат, оскільки спосіб життя, який вони вели, не викликав тривоги у батьків. Якщо взяти до уваги те, що більшість дівчат характеризують самі себе як осіб з девіантною поведінкою до засудження, то можна зробити висновок, що батьки асоціальної поведінку дитини приймали за норму, а це свідчить про неблагополуччя сім'ї.

Захоплення й інтереси засуджені дівчата назвали ті ж, що й дівчата, не позбавлені волі. Проте дещо відрізняються відповіді щодо підтримки батьків: так – 68,8%, ні – 8,9%, частково чи час від часу – 22,3%. Отже, має місце потурання дівчатам з боку батьків.

II. Психологічна атмосфера. Своім становищем у сім'ї задоволені повною мірою 57,5% опитаних, що дещо перевищує такий показник у дівчат, які не здійснювали кримінально карних дій, частково – 22,3%, не задоволені – тільки 8,8% вихованок. Решта дівчат не дали відповіді на запитання.

III. Виховні методи батьків. Засуджені дівчата назвали застосування батьками за провини таких покарань: фізичне покарання – 21,3%, «сварять» – 25,2%, «домашній арешт» – 32,5%, «позбавлення кишенькових грошей» – 12,5% та інші – 9,0%. Способи заохочення позитивної поведінки також дещо відмінні, аніж серед сімей дівчат загальноосвітніх шкіл: «дають багато грошей» – 25,2%, «купляли одяг» – 37,5%, «пускали надовго гуляти»

– 12,5%, «похвала» – 3,8%, нічого не вказано – 15,1% з дівчат цієї категорії. Взагалі не застосовували заохочення у 6,3% сімей. Встановлено й те, що батьки засуджених більше акцентували увагу на цінності грошей і давали дозвіл дівчатам на прогулянки допізна.

Відмінними серед дівчат, які пізніше вчинили злочин, є і показники щодо профілактики девіантної поведінки їхніми батьками. Про негативні наслідки асоціальної поведінки дехто з дівчат мали бесіду з матір'ю – 17,5%, з батьком – 7,5% дівчат. Не розмовляли на таку тему взагалі 17,5% дівчат, засуджених до позбавлення волі.

IV. Оцінка дівчатами сімейного виховання. Значно переважає відсоток засуджених дівчат, які не хочуть будувати свої стосунки такими, якими вони є у їхніх батьків – 28,7%, виявили таке бажання – 31,3%, частково – 40% опитаних.

У межах дії експериментальної програми діагностики і профілактики девіантної поведінки дівчат шкільного віку, яка діє у Тернопільській області протягом 2009-2010 р.р., та відповідно до статистичних даних єдиного інформаційного банку соціально-психологічних характеристик 184-х дівчат девіантної поведінки загальноосвітніх шкіл у 81 особи (44,2%) стан сімейного виховання є незадовільним, у 31 (16,8%) дівчині сімейна атмосфера оцінена задовільно, у 10 (5,2%) – позитивно. У 62 дівчат (33,8%) відсутні один або обидва батьки. Ці показники відображені на рис. 1.

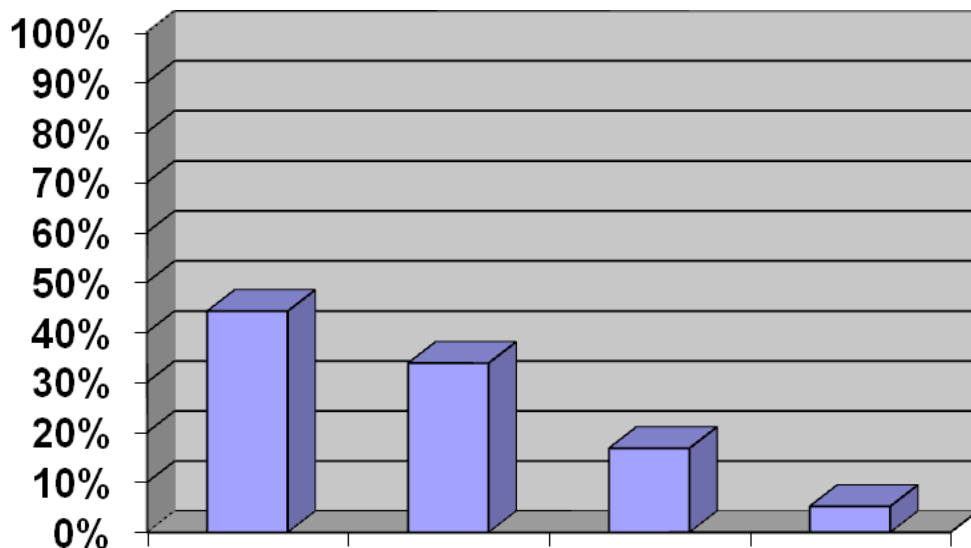


Рис. 1. Якісно-кількісний аналіз сімейного стану дівчат девіантної поведінки загальноосвітніх шкіл Тернопільської області

За характером проблем сім'ї дівчат, з якими проводиться профілактична і корекційно-реабілітаційна робота у рамках дії експериментальної програми діагностики і профілактики девіантної поведінки дівчат шкільного віку, поділено:

1) батьки не забезпечують належного рівня проживання, виховання, навчання і розвитку (педагогічна пасивність, педагогічна неспроможність, антипедагогічність (за М.М.Фіцулю) [3, с.7-8], гіперопіка);

2) панують відчуженість, жорстокість і насильство щодо дітей та інших членів сімей (байдужість, ігнорування потреб, фізичні покарання чи побої, психоемоційне насильство);

3) один або обидва батьків відсутні (тимчасова або тривала відсутність через виїзд за межі країни, населеного пункту, розлучення батьків).

Вихідними позиціями соціально-діагностичної і психолого-педагогічної профілактичної, корекційно-реабілітаційної роботи з дівчатами зі зміщеннями у стані сімейного виховання є:

- неповнолітні особи девіантної поведінки – породження соціально-економічних проблем країни та низького виховного потенціалу сім'ї;

- у важких умовах сьогодення більше моральних обов'язків повинні брати на себе родичі, а повноважень – загаль-

ноосвітні заклади, навчально-виховні соціальні структури з метою не допускати поширення негативних поведінкових явищ;

- зростання сімейного неблагополуччя обумовлює інтенсивний пошук інноваційних шляхів його попередження, мобілізацію діяльності соціальних структур, завданням яких є соціально-організаційна і психолого-педагогічна превентивна робота з неповнолітніми.

Профілактична, корекційно-реабілітаційна робота з сім'ями дівчат цієї категорії організовується: 1) у діяльності загальноосвітніх закладів функціонуванням внутрішньшкільної системи профілактики; 2) у діяльності служби у справах дітей обласної державної адміністрації, міської, районних гілок виконавчої влади; 3) у здійсненні соціального супроводу в рамках співпраці загальноосвітньої школи з обласним, міським, районними центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, службами у справах дітей.

Напрямок роботи з сім'ями дівчат девіантної поведінки визначається характером проблеми. Пріоритет у проведенні профілактично-корекційної роботи надається різним соціальним структурам залежно від ступеня сімейного неблагополуччя, соціально-педагогічної занедбаності неповнолітньої, що відображено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Патронажна робота з дівчатами девіантної поведінки різного ступеня сімейного неблагополуччя
(інформація єдиного інформаційного банку даних соціально-психологічних характеристик дівчат девіантної поведінки
Тернопільської області)

№ п/п	Ступінь сімейного неблагополуччя	Заклади, установи, організації, відповідальні за процес виховання дитини в сім'ї	Соціальна і соціально- педагогічна робота з сім'єю неповнолітньої
1	«1-2 бали» – крайній прояв сімейного неблагополуччя, інформація про що надсилається у формі подання адміністрації навчального закладу в службу і кримінальну міліцію у справах дітей	Служба у справах дітей Кримінальна міліція у справах дітей Соціально-психологічна служба школи	Соціальний патронаж Соціальний контроль Соціально-педагогічний, соціально-психологічний патронаж
2	«2-3 бали» – батьки не мають впливу на дитину через педагогічну пасивність чи неспроможність, мають місце бездоглядність, соціальне сирітство	Служба у справах дітей Центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді Соціально-психологічна служба школи	Соціальний патронаж Соціальний патронаж Соціально-педагогічний, соціально-психологічний патронаж
3	«3-4 бали» – з сім'єю здійснюється превентивна робота як з особами категорії «групи ризику»	Загальноосвітній заклад, соціально-психологічна служба школи	Соціально-організаційні заходи, педагогічний вплив, соціально-психологічний патронаж
4	«4-5 балів» – виховання неповнолітньої потребує посиленої уваги з боку педагогічного колективу	Загальноосвітній заклад	Психолого-педагогічна допомога і підтримка

Недоліки в організації сімейного виховання дівчат девіантної поведінки можна подолати за умови здійснення соціально-правового захисту неповнолітніх, просвітницько-інформаційної роботи з батьками, їх психолого-педагогічної допомоги і підтримки.

Робота з батьками за напрямом соціально-правового захисту дівчат здійснюється у випадках порушення основних прав і законних інтересів дітей, передбачених міжнародним і національним законодавством. Вона спрямована на відновлення порушених прав дітей у сім'ї, нормалізацію стосунків між батьками і дітьми, сімейного виховання дітей загалом. Соціально-правовий, соціально-педагогічний захист таких дітей є фактично і профілактичною їх девіантної поведінки.

Забезпечення соціально-правового захисту передбачає здійс-

нення соціального контролю, в тому числі накладення штрафів, попередження, винесення рішень про відібрання дітей та позбавлення прав батьківства. Позбавлення батьківських прав чи відібрання дитини від батьків має як позитиви, так і негативи з погляду комфортності самопочуття дитини. Аргументи «за»: дитина не піддається негативному впливу з боку батьків; діти перебувають під позитивним впливом, наглядом і контролем педагогів; батьки не вчиняють антипедагогічних дій щодо своїх дітей. Аргументи «проти»: дитина не отримує батьківської любові, уваги, ласки; важким є входження дитини у нове соціальне середовище як наслідок позбавлення батьківських прав чи несприйняття нею нових умов; неповноцінність нових умов проживання; відсутність умов для здобуття досвіду сімейного проживання, самообслуговування.

Батьками не завжди забезпечуються умови, необхідні для нормальної життєдіяльності і розвитку. Аналіз діяльності органів державної влади в м. Тернополі з питань соціально-правового захисту дітей виявив такі факти. Протягом 2007-2009 р.р. службою у справах дітей Тернопільської міської ради було розглянуто більше 195 справ, у яких тією чи іншою мірою піднімалося питання захисту прав неповнолітніх дівчат та їхніх законних інтересів, а саме: позбавлення батьківських прав за безвідповідальне ставлення до виконання обов'язків щодо дітей – 6,5%; відібрання дітей від батьків у зв'язку з неналежним ставленням батьків до своїх обов'язків щодо виховання дітей – 12%; захист житлових прав неповнолітніх – 34% (або 1/3 усіх справ); захист майнових прав дітей – 1,5%; встановлення опіки й піклування – 7,5%; вирішення сімейних конфліктних ситуацій, у яких страждають діти, усунення умов, обставин, причин, які спричиняють насильство над дітьми в сім'ї, – 3,5%; відправлення дівчат у виховні державні заклади у зв'язку з втратою батьків – 14%; встановлення місця проживання неповнолітніх у зв'язку з розлученням чи тимчасовою відсутністю батьків – 21% усіх справ.

Половина з розглянутих питань (50,5%) стосувалася захисту прав дітей саме через неналежне здійснення сімейного виховання, зокрема прояви фізичного, психоемоційного насильства, п'ята частина (21,0%) – щодо постійної чи тимчасової відсутності батьків, третя частина (35,5%) – щодо вирішення житлових і майнових прав дітей.

До напряму соціально-правового захисту дівчат відноситься соціально-організаційне сприяння наданню соціальної допомоги членам сім'ї, консультації щодо отримання ними соціально-правового захисту за допомогою закладів, установ, організацій, забезпечення права неповнолітніх на нормальні умови проживання й виховання, навчання, захист від насильства. Формами й методами соціально-організаційного напряму забезпечується активізація діяльності самих батьків.

Просвітницько-інформаційна діяльність. Регуляція і підвищення функціональних можливостей сім'ї в умовах сьогодення забезпечується: підвищенням освітнього рівня батьків, просвітницько-інформаційної роботи в школах, через засоби масової інформації; посиленням дії соціального контролю і методів примусу щодо батьків у випадку неналежного ставлення їх до виховання дітей; розширенням мережі функціональних центрів допомоги сім'ї з різними проблемами та повноважень працівників соціальної сфери, які б могли забезпечити часткову заміну недовірливої сім'ї.

Робота з батьками передбачає реалізацію усіх доступних і доцільних форм просвітницько-інформаційної роботи. Така діяльність здійснюється у формі бесіди, консультації, роз'яснення, рекомендації. У цьому напрямі одними із важливих шляхів підвищення правової відповідальності батьків за виховання і розвиток їхніх дітей є батьківські збори, перегляд і проведення теле-, радіопередач, індивідуальні консультації та зустрічі батьків із фахівцями соціальної сфери, працівниками правоохоронних органів,

організація культурно-масових заходів за участю батьків.

Соціальний супровід. У Тернопільській області протягом 2009 року під соціальним супроводом у центрах соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді перебувала 81 сім'я (у тому числі 219 дітей, які виховувалися в цих сім'ях). З них 15 сімей (18,6%) – через девіантну поведінку дівчат (22 особи). Встановлено причини втрати батьками впливу на них: відсутність спільних інтересів (27%); психоемоційна напруженість та несумісність (32%); надмірна вимогливість та гіперопіка батьків над дітьми (18%); заміна психоемоційного контакту між батьками і дітьми матеріальним забезпеченням дітей (41%); безвідповідальність батьків (38%); невміння, неспроможність позитивно вплинути на дитину (31%); алкоголізм, пияцтво батьків як види адиктивної поведінки (16%); бажання лібералізувати стосунки з дітьми (9%).¹

Організація роботи з сім'єю, з огляду на зазначені причини, повинна включати компоненти.

I. Ознайомлення з характером проблеми. Оцінка реальної ситуації в сім'ї. Аналіз інформації.

Примітка² за даними центру соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді Тернопільської обласної державної адміністрації.

II. Створення мотивації до співпраці. Встановлення довірливих стосунків.

III. Вибір напрямів, способів, засобів профілактичної роботи.

IV. Корекційна робота, яка полягає у створенні чи відновленні позитивних стосунків у сім'ї та у вихованні дівчат.

V. Контроль за вихованням дітей у сім'ї протягом тривалого часу з метою попередити рецидиви у порушенні прав дітей.

Психолого-педагогічна допомога і підтримка. Посилення превентивного виховного впливу на батьків включає такі аспекти: 1) формування позитивної моральної атмосфери в сім'ї та мікросоціальному оточенні; 2) формування у батьків відповідальності за виховання дітей; 3) залучення батьками дівчат до навчання, праці; 4) спрямування захоплень та інтересів дітей у позитивне русло; 5) формування навичок здорового способу життя й правильних норм поведінки неповнолітніх; 6) поінформованість про шляхи проведення дозвілля та характер впливу формальних колективів, друзів, неформальних груп і об'єднань; 7) активізація спільної сімейної позитивної діяльності; 8) сприяння у формуванні позитивного мікросоціального оточення дівчини; 9) налагодження співпраці з педагогами, наставниками.

Індивідуальна превентивна робота з батьками дівчат девіантної поведінки загалом спрямована на подолання відхилень у світогляді й поведінці їхніх дітей. Психолого-педагогічний вплив як безпосередня соціальна робота з батьками має форми консультацій із питань виховання неповнолітніх, психолого-педагогічного впливу, заохочення, покарання, примусу.

Основні напрями профілактичної роботи з різними типами сімей дівчат девіантної поведінки відповідно до характеру проблеми у межах соціального, соціально-педагогічного, соціально-психологічного патронажу представлено у таблиці 2.

Таблиця 2.

Якісно-кількісний аналіз типологічних напрямів роботи з сім'ями дівчат девіантної поведінки шкільного віку

Тип сім'ї	Напрями профілактичної роботи з сім'єю			
	Забезпечення соціального захисту прав дітей	Просвітницько-інформаційна робота	Соціальний супровід	Психолого-педагогічна допомога і підтримка
Батьки не забезпечують належного рівня умов життєдіяльності – 46,7%	9,6%	10,4%	12,5%	14,2%
Батьки проявляють жорстокість і насильство щодо дівчат – 19,5%	4,3%	4,4%	5,6%	4,2%
Сім'ї, у яких батьки відсутні (соціальне сирітство), – 33,8%	24,5%	3,2%	2,9%	3,2%

Найменш суспільно захищеними є неповнолітні дівчата, батьки яких відсутні, адже робота в такому випадку проводиться не може. Загалом основною причиною соціального сирітства, та бездоглядності є безвідповідальне ставлення батьків до виховання дітей та крайні прояви неблагополуччя сімей.

Подолання наслідків соціального сирітства потребує зусиль усіх відомств, у діяльність яких входить робота з неповнолітніми; необхідною є адекватна, доцільна, своєчасна організація тих заходів, які вони можуть здійснювати. Проблему соціального сирітства не можна розглядати на рівні одного соціального інституту чи на загальнодержавному. Для її вирішення необхідною є мобілізація всіх суспільних можливостей та ресурсів. Ця патологія викликана деформацією соціальних, економічних, психоемоційних відносин особистості й суспільства.

Сказане вище дозволяє визначити ступені вираженості соціального сирітства, поширені серед дівчат девіантної поведінки загальноосвітніх шкіл. Турбують як періодичні та неодноразові порушення поведінкових норм, що свідчать про відсутність батьківського впливу (бродяжництво, жебракування, вчинення правопорушень чи злочинів), так і глибинний характер девіантності особи, що проявляється через постійність бездоглядності, здійснення дитиною негативних вчинків, порушення соціальних норм через відсутність батьківського впливу.

Існує дві позиції щодо організації подолання й попередження соціального сирітства. Перша – за рахунок діяльності існуючої системи соціальних структур шляхом удосконалення функціональності й дієвості повноважень їх працівників. Друга – за рахунок створення нової системи опіки над неповнолітніми категорії соціальних сиріт. Ураховуючи можливості українського сьогодення, доцільним є перегляд механізмів через удосконалення вже існуючої системи профілактики соціального сирітства. Це викликано: відсутністю часу, необхідного для розробки й впровадження нової профілактичної системи; скрутістю матеріально-фінансового забезпечення; складністю кадрового забезпечення; слабкою підготовленістю нормативно-правового та науково-методичного забезпечення. Оптимальним варіантом на сьогодні є розробка й впровадження проміжної ланки. Це сприяє точному дотриманню технології роботи з дітьми – соціальними сиротами.

Регіональний рівень роботи з сім'єю передбачає і відродження звичаїв, традицій сімейного виховання багатовікової історії народу; вдосконалення нормативно-правової бази функціонування сім'ї, активізацію повноважень у вирішенні проблем сім'ї на різних рівнях соціальної профілактики; соціально-організаційне і науково-методичне забезпечення діяльності соціального педагога з сім'єю в інтересах покращення її виховного впливу; залучення до профілактичної діяльності релігійних і громадських організацій.

Література

1. Дементьева И. Отклоняющееся поведение несовершеннолетних как следствие семейного неблагополучия / И.Дементьева // Социальная педагогика – 2005. – №1. – С.23-30
2. Савченко Л.А. Про права і обов'язки батьків по вихованню дітей / Леся Анатоліївна Свченко // Право України. – 1997. – №5. – С.55-57
3. Фіцула М.М. Педагогічні проблеми перевиховання учнів. Видання друге, доповнене, перероблене / Фібула Михайло Миколайович. – Тернопіль: МП «Лара», 1983. – 142 с.
4. Шуман С.Г. Изучать причины нежелательного поведения детей / С.Г.Шуман // Воспитание школьников. – 1990. – №4. – С.44-47

Активизация семейного воспитания как института социализации девочек проводится на основе детального диагноза его качественно-количественных показателей и сравнительного анализа среди девочек разных категорий: несовершеннолетние общеобразовательных школ, которые не нарушали моральных и правовых норм; девочки общеобразовательных учреждений с девиантным поведением; которые характеризуются значительными проявлениями делинквентного поведения, за что имеют правовое наказание.

Недостатки в организации семейного воспитания девочек делинквентного поведения возможно преодолеть с условием социально-правовой защиты несовершеннолетних, просветительско-информационной работы с родителями, их психолого-педагогической поддержки. Такая работа имеет место в системе патронажа девочек девиантного поведения и их семей. Патронаж семей девочек девиантного поведения проводится за направлениями: собственно социальный, социально-педагогический, социально-психологический. Выбор патронажной работы обуславливается характером проблемы семьи, степенью семейного неблагополучия. Последний критерий влияет и на формы работы с семьей разных учреждений, организаций.

Ключевые слова: девочки девиантного поведения, семья, патронаж.

The intensification of family upbringing as an institution of socialization girls is carried out on the basis of detailed diagnosis of its qualitative and quantitative indices and comparative analysis among the girls in secondary school, who have broken moral or legal norms and under-age females of deviant behavior, that is punished legally.

The drawbacks in the organization of family upbringing of girls with deviant behavior can be overcome on the conditions of accomplishing socio-legal protection of minors casework with family, educational and psychological support. Casework with families where girls have deviant behavior is done on the basis of different criteria: social, socio-pedagogical, socio-psychological. The choice of casework is conditioned by the family problem itself and the level of family problems. The last criteria influences the kind of work with the families of different institutions, establishments and organizations.

Key words: girls of deviant behavior, families, casework.

Пастушенко Сергій Миколайович,
Кулішенко Віктор Михайлович,
Лень Тетяна Сергіївна
м.Київ

Описано педагогічну технологію тестового вхідного контролю знань студентів з фізики у вищих навчальних закладах. Розроблено рекомендації з усунення прогалин знань з фізики і вироблення загальнонавчальних та загальнонаукових умінь у процесі тестування з фізики у ВНЗ.

Ключові слова. Тестові технології навчання фізики, тестовий вхідний контроль знань, загальнонавчальні та загальнонаукові уміння.

Постановка проблеми і актуальність дослідження. Постановка проблеми даного дослідження полягає в необхідності пошуку нових форм зв'язку шкільного і вузівського курсу фізики, оскільки, як показує педагогічний досвід, знання учнів шкіл та студентів першого курсу вищих навчальних закладів (далі ВНЗ) здебільшого є неглибокими і несистематизованими [1].

Внаслідок цього більшість прийнятих на перший курс студентів має низький рівень шкільної підготовки з фізики. Серед студентів, що поступають у технічні вузи на навчання за контрактом, переважна кількість таких, що не вчилися ні на підготовчих курсах, ні на факультетах довузівської підготовки при ВНЗ, і не проходили зовнішнє незалежне оцінювання знань з фізики.

Як вказувалося у роботі [2], поняття педагогічна технологія застосовують в значенні окрема методика на частково-методичному (предметному) рівні, тобто як сукупність методів і засобів для реалізації визначеної мети навчання і виховання в рамках одного предмета. На модульному і підмодульному рівні локальна педагогічна технологія являє собою технологію окремих частин навчально-виховного процесу, розв'язання окремих дидактичних і виховних задач. До особливостей педагогічної технології відноситься те, що кожна технологічна ланка ланцюга навчання і виховання займає своє доцільне місце у цілісному педагогічному процесі. Першою ланкою цього процесу у Національному авіаційному університеті є тестовий вхідний контроль знань, виявлення зрізу знань студентів з фізики на початковому етапі навчання фізики у ВНЗ.

Невирішені питання розглядуваної проблеми. Для вищої школи актуальною є проблема розробки педагогічних технологій на предметному рівні з урахуванням особистісної орієнтації навчання. У наших попередніх роботах (див., наприклад, [3, 4]) було визначено концепцію методичної системи навчання фізики студентів технічного університету. Необхідним елементом цієї системи є педагогічна технологія на частково-методичному предметному рівні, а саме – педагогічна технологія вхідного контролю знань з фізики студентів технічного університету. На сьогодні залишається невирішеним питання визначення обсягу і структури цієї навчальної технології (вхідного контролю знань), змісту її окремих складових, тематики тестових завдань.

Ці невирішені або недостатньо вирішені проблеми, а саме те, як і в якій формі проводити вхідний контроль знань студентів з фізики, стимулювали постановку завдання у даній роботі, а саме: розробити методичні рекомендації щодо тестового вхідного контролю знань з фізики студентів технічного університету з урахуванням перелічених невирішених питань.

Мета педагогічного дослідження. Метою даної роботи було розробити і впровадити технологію тестового вхідного контролю знань з фізики студентів технічного університету і виробити рекомендації щодо врахування результатів контролю в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У першому семестрі у курсі фізики у ВНЗ вивчають такі розділи, як фізичні основи механіки, статистичну (молекулярну) фізику і основи термодинаміки. Оскільки у шкільному курсі відповідні розділи фізики вивчають у 9-му і 10-му класах, то часовий розрив між

шкільним і вузівським курсами тут становить 2–3 роки. Звідси випливає потреба виявити зріз знань студентів із вказаних розділів і встановити при цьому, які саме теми, програмні питання, окремі поняття і закони шкільного курсу фізики становлять найбільші труднощі для студентів. Урахування цих труднощів дозволяє корегувати вузівський навчальний процес з метою підвищення його ефективності.

Відповідно до рекомендацій В.Аванесова [5], ми розробили структуру тесту, який міг би адекватно виявити рівень необхідних знань і умінь студентів. При цьому було враховано такі основні принципи формування завдань тесту:

- відповідність змісту тесту меті тестування, збалансованість змісту тесту, узгодженість із змістом навчальної дисципліни,
- відповідність змісту тесту найефективнішій формі тестових завдань,
- формулювати завдання тесту коротко, чітко, коректно та однозначно,
- добирати матеріал і формулювати завдання так, щоб підготовлений студент зумів його виконати правильно,
- добирати матеріал і формулювати завдання так, щоб непередбачений студент не зміг, скориставшись некоректними формулюваннями або підказками, виконати його правильно;
- збалансувати розподіл завдань тесту за складністю.

Відповідно до вказаних принципів нами було розроблено тест вхідного контролю знань довжиною у 20 тестових завдань. 13 завдань (1–13) містять питання з механіки, 7 завдань (14–20) – питання з молекулярної фізики і термодинаміки. Розбиття матеріалу за темами таке.

- Тема 1. Дії з векторами - 2 завдання (1–2)
 - Тема 2. Кінематика - 4 завдання (3–6)
 - Тема 3. Динаміка - 3 завдання (7–9)
 - Тема 4. Статика - 2 завдання (10–11)
 - Тема 5. Закони збереження - 2 завдання (12–13)
 - Тема 6. Молекулярно-кінетична теорія - 2 завдання (14–15)
 - Тема 7. Газові закони - 2 завдання (16–17)
 - Тема 8. Термодинаміка - 2 завдання (18–19)
 - Тема 9. Властивості рідин. Фазові переходи - 1 завдання (20)
- Розгорнута структура окремого варіанту тесту
- Тема 1. Дії з векторами
 - 1. Проекції вектора.
 - 2. Додавання векторів.
 - Тема 2. Кінематика
 - 3. Рівняння і графіки рівномірного руху.
 - 4. Графічні кінематичні задачі на відносність руху.
 - 5. Рівноприскорений рух.
 - 6. Криволінійний рух.
 - Тема 3. Динаміка
 - 7. Перший закон Ньютона.
 - 8. Другий і третій закони Ньютона.
 - 9. Сили пружності. Сили тертя. Сили тяжіння.
 - Тема 4. Статика
 - 10. Додавання сил. Види рівноваги. Умови рівноваги.
 - 11. Гідроаеростатика. Гідродинаміка.
 - Тема 5. Закони збереження
 - 12. Робота. Потужність.
 - 13. Закон збереження імпульсу і енергії.
 - Тема 6. Молекулярно-кінетична теорія
 - 14. Молекулярно-кінетична теорія. Рух молекул.
 - 15. Основне рівняння МКТ. Температура.
 - Тема 7. Газові закони
 - 16. Газові закони.

17. Рівняння стану ідеального газу.

Тема 8. Термодинаміка

18. Перший закон термодинаміки

19. Другий закон термодинаміки. Теплові двигуни.

Тема 9. Властивості рідин. Фазові переходи

20. Поверхневий натяг. Вологість. Пароутворення.

За наведеною структурою розроблено 20 варіантів тестів. Кожний з варіантів, як уже зазначалося, містить 20 завдань, розміщених у межах тесту в порядку, що відповідає розгорнутій структурі окремого варіанту тесту. Усі завдання оригінальні, жодне з них не повторюється, отже, до повного масиву входить 400 тестових завдань.

Нижче наведено інструкцію до виконання тесту і приклад од-

ного варіанту тесту вхідного контролю.

Інструкція до виконання тесту

На аркушах тесту забороняється робити будь-які помітки, підкреслювання тощо.

Уважно прочитайте умову кожного із 20-ти тестових завдань, що входять до тесту. До кожного завдання наведено чотири варіанти відповідей, позначених буквами а, б, в, г; із цих відповідей лише одна правильна. Визначте правильну відповідь і впишіть відповідну букву а, б, в або г у клітинку під номером тестового завдання.

Спочатку заповніть стрічку в своїй чорнетці, потім перепишіть із чорнетки в загальний бланк відповідей вашої групи (до таблиці відповідей).

Чорнетка студента для запису букв правильних відповідей

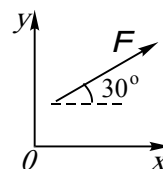
Прізвище студента	№ вар. тесту	Номери тестових завдань																			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

ТЕСТ ВХІДНОГО КОНТРОЛЮ ЗНАТЬ ТА ВМІНЬ З ФІЗИКИ

Варіант 1

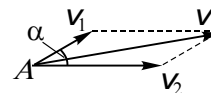
1. Проекція вектора $\vec{F}$ на вісь x (рис.1-1) дорівнює

- а) $F\sqrt{3}/2 \approx (0,865)F$; в) $F/2$;
 б) $F\sqrt{2}/2 \approx (0,705)F$; г) $F\sqrt{3} \approx (1,73)F$.



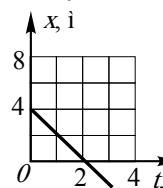
2. На рис.1-2 показано вектори швидкості $\vec{v}_1$, $\vec{v}_2$, прикладені до тіла в точці А, їхня геометрична сума – вектор $\vec{v}$. У випадку, якщо $v_1=1$ м/с, $v_2=2$ м/с, кут $\alpha=30^\circ$ модуль вектора $\vec{v}$ дорівнює

- а) $\sqrt{5-2\sqrt{3}}$ м/с; в) $\sqrt{5-\sqrt{3}}$ м/с;
 б) $\sqrt{5+2\sqrt{3}}$ м/с; г) $\sqrt{5+\sqrt{3}}$ м/с.



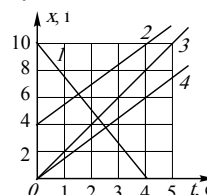
3. На рис.1-3 графік подано рівномірного руху тіла вздовж осі Ox , заданого рівнянням $x=x_0+v_x t$. Для цього випадку значення x_0 і v_x відповідно дорівнюють

- а) 2 м і 2 м/с; в) 4 м і -2 м/с;
 б) 4 м і 2 м/с; г) 4 м і -1 м/с.



4. На рис.1-4 руху з найбільшою за модулем швидкістю відповідає графік

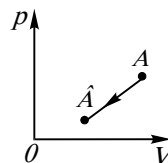
- а) 1; в) 3;
 б) 2; г) 4.



5. Тіло у стані вільного падіння із стану спокою поблизу поверхні землі за першу секунду руху приблизно проходить шлях
 - а) 2,5 м;
 - б) 5 м;
 - в) 7,5 м;
 - г) 10 м.
6. Напрямок вектора швидкості на даній ділянці колової траєкторії збігається з напрямком
 - а) вздовж радіуса кола від центру кола;
 - б) діючої сили;
 - в) вздовж радіуса кола до центру кола;
 - г) дотичної до траєкторії.
7. Властивість тіла, яка проявляється у тому, що вільне тіло зберігає незмінним стан свого руху або спокою по відношенню до інерціальних систем відліку, – це
 - а) інертність;
 - б) рівномірність;
 - в) плинність;
 - г) пластичність.
8. Другий закон динаміки Ньютона виражає формула
 - а) $A = \frac{mv^2}{2} - \frac{mv_0^2}{2}$;
 - б) $\vec{F}t = m\vec{v} - m\vec{v}_0$;
 - в) $\vec{F}_1 = -\vec{F}_2$;
 - г) $A = F \cos \alpha$.
9. Вкажіть правильне твердження для стану невагомості тіл на штучному супутнику Землі.
 - а) Сила тяжіння врівноважує силу опору;
 - б) сила притягання Землі нескінченно мала в місці перебування супутника;
 - в) невагомість обумовлена вільним падінням супутника на Землю;
 - г) сила притягання супутника Землею і Сонцем урівноважені.
10. Стан, при якому дуже малі збурення системи призводять до істотного її відхилення від початкового положення і переходу в новий стан, – це стан
 - а) стійкої рівноваги;
 - б) нестійкої рівноваги;
 - в) байдужої рівноваги;
 - г) прискореного руху.
11. Одиниця тиску і механічного напруження в СІ –
 - а) паскаль;
 - б) ньютон;
 - в) джоуль;
 - г) ват.
12. Одиниця, що збігається з одиницею потужності, – це
 - а) Н ·
 - б) Н ·
 - в) Н ·
 - г) Н ·
13. Одиниця імпульсу (кількості руху), – це
 - а) кг ·
 - б) кг ·
 - в) кг ·
 - г) кг ·
14. Інтенсивність броунівського руху частинок не залежить від часу і з підвищенням температури
 - а) зростає;
 - б) зменшується;
 - в) не змінюється;
 - г) спочатку зменшується, потім зростає.
15. У посудині міститься 2 моль Гелію. Скільки приблизно атомів Гелію є в посудині?
 - а) 10^{23} ;
 - б) $2 \cdot 10^{23}$;
 - в) $6 \cdot 10^{23}$;
 - г) $12 \cdot 10^{23}$.

16. У процесі А–В, зображеному на діаграмі рs

- а) зменшується; в) не змінюється;
б) зростає; г) спочатку зростає, потім зменшується.

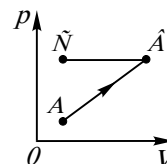


17. Якщо p , V , T – відповідно тиск, об'єм, термодинамічна температура ідеального газу, то рівняння ізобари цього газу має вигляд

- а) $V/T = \text{const}$; в) $p/V = \text{const}$;
б) $p/T = \text{const}$; г) $pV = \text{const}$.

18. У рівноважному процесі А–В–С, зображеному на діаграмі рs

- а) дорівнює нулю; в) від'ємна;
б) додатна; г) може бути від'ємна або додатна.



19. Машину, що здійснює прямий термодинамічний цикл, називають

- а) циклічною; в) тепловою;
б) холодильною; г) тепловим насосом.

20. Під час конденсації водяної пари теплота

- а) виділяється; в) поглинається.
б) не виділяється і не поглинається; г) спочатку виділяється, потім поглинається.

Оскільки тестові завдання розміщено у межах тесту в установленому порядку, з'являється можливість провести аналіз відповідей студентів на те чи інше питання теми курсу фізики і виявити неповноту або відсутність знань з окремої теми курсу фізики.

Важливо зазначити, що в процесі тестування студентів вже на початковому етапі навчання фізики відбувається засвоєння міжпредметних знань та формування загальнонавчальних і загальнонаукових умінь в курсі фізики.

Під час тестування студенти починають засвоювати і виконувати необхідні практичні дії на основі шкільних знань. До таких дій відносимо розв'язування простих розрахункових та якісних задач, встановлення одиниць фізичних величин, побудову графіків, аналіз графічних залежностей фізичних величин та інші. Формування вказаних умінь в курсі фізики є запорукою як подальшого навчання загальнотехнічних і спеціальних дисциплін, так і

майбутньої професійної діяльності інженера.

Висновки дослідження. 1. Розроблено і проаналізовано педагогічну технологію тестового входного контролю знань з фізики студентів технічного університету.

2. Проведено тестовий входний контроль знань з фізики в чотирьох технічних університетах м. Києва.

3. Встановлено, що в більшості студентів-першокурсників знання такої фундаментальної дисципліни, як фізика дуже слабкі, неміцні, несистематизовані. При цьому проведено кількісні педагогічні вимірювання рівня остаточних знань студентів з курсу шкільної фізики на початку її вивчення у ВНЗ. Результати педагогічних вимірювань будуть висвітлені в окремій статті.

4. Вироблено рекомендації щодо урахування результатів входного контролю у навчальному процесі. Дані рекомендації будуть розглянуті в наших наступних роботах.

Література

1. Пастушенко С.М. Деякі особливості вивчення динаміки в школі і вузі / Сергій Миколайович Пастушенко // 36.: Наукові записки: Серія: Педагогічні науки. -Пастушенко С.М. Педагогічна технологія навчання фізики в технічному університеті з урахуванням міжпредметних зв'язків / Сергій Миколайович Пастушенко // Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – Ужгород: Вид-во УжНУ «Говерла», 2010. Вип. 19. – С.197-199
2. Пастушенко С.М. Професійна спрямованість вивчення молекулярної фізики і термодинаміки в технічному університеті / Сергій Миколайович Пастушенко // Вісник Чернігівського держ. педагогіч. ун-ту ім.Т.Г.Шевченка. Сер. Педагогічні науки. 36. наук. праць. -Пастушенко С.М. Нові технології навчання фізики в технічному університеті / Сергій Миколайович Пастушенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 22: збірник наукових праць / за ред. В.П. Сергієнка. – К.: Вид. НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2010. – 582 с. /С.350-354
3. Аванесов В.С. Форма тестових завдань / Вадим Сергеевич Аванесов. – М. Центр тестирования, 2006. – 137 с.

Описана педагогическая технология тестового входного контроля знаний студентов по физике в вузах. Разработаны рекомендации по устранению пробелов знаний по физике и выработке общеучебных и общенаучных умений в процессе изучения физики в вузах. Ключевые слова: тестовые технологии изучения физики, тестовый входной контроль знаний, общеучебные и общенаучные умения.

The structure of the entrance test-control educational technology of physical knowledge in the technical university has been defined. The efficiency of physical course study at the higher education institution has been proved to be connected with the test-control educational technology application. The testing technology has been provided to form the fundamental knowledge, produce general educational skills and practical experience.

Key words: physical educational technology, test-control of physical knowledge, efficiency of physical course study, educational skills.

У даній публікації зроблено спробу висвітлити проблему оцінювання знань учнів у контексті досимологічних досліджень французьких науковців. Акцентовано увагу на сутності оцінювання, показано його відмінності від звичайного контролю, а також виокремлено фактори, які впливають на оцінку.

Ключові слова: оцінювання, контроль, оцінка, навчання, успішність учнів, знання, досимологія.

Постановка проблеми. Актуальність теми нашого дослідження зумовлена нагальною необхідністю прийняття Україною європейських стандартів у галузі освіти, що пов'язано з інтеграцією нашої країни в європейську освітню систему. Звертання до європейського досвіду використання освітніх стандартів для визначення рівня навченості учнів, їх інтелектуального рівня та вивчення цього досвіду є корисним для українських педагогів на сучасному етапі розвитку національної освіти.

Реформування, що відбулися в освітніх системах європейських країн, торкнулися не лише навчальних програм, змісту та структури освіти, а також переосмислення традиційної системи оцінювання знань учнів. Європейські країни мають багаторічний досвід у проведенні досліджень з проблем теорії та практики вимірювання якості знань учнів та висвітлення результатів якості навчання на національному рівні.

Метою даної публікації є висвітлення проблеми оцінювання знань учнів у контексті досимологічних досліджень французьких науковців.

Аналіз останніх досліджень. У французькій науковій літературі проблема перевірки і оцінки знань є багатогранною, її вивчали дослідники О. Веслен, Ж. Веслен [23], Ж. Кардіне [4, с.201], Ф. Перрену [19; 20], Ж. Мейер [17] у самих різноманітних аспектах. Питання вимірювання знань учнів знайшли відображення в працях французьких педагогів – дослідників Ф.Мерьо, А.Буске, І.Аберно, П.Жувансо, М.Барлова, Ж.Кардіне та ін.

Виклад основного матеріалу. У Франції дослідженням проблеми оцінювання знань учнів та проведенню моніторингу якості знань в навчальних закладах приділяється значна увага. Французькі науковці та дослідники А.Валлон, Р.Галь, А.Легран, А.Леон, А.П'єрон, М.Решлен, Ж.Левассер, Ж.Мейер, Ж.-П.Каверні та Ж.Нуазе вважаються визнаними розробниками концептуальних і практичних засад оцінювання успішності учнів.

Французькі вчені визнають, що існують різні типи оцінювання знань учнів, вибір яких визначається згідно поставлених завдань і моменту. Науковці стверджують, що оцінювання не має сенсу, якщо воно не визначено освітніми програмами, до того ж як зазначає Мішель Барлов "мета існує лише тоді, коли вона чітко визначена та визначено те, що треба оцінити" [3, с.1].

Оцінювання передбачає за допомогою наукових засобів визначення результатів педагогічної діяльності. Акцентуючи увагу на сутності оцінювання, варто зауважити, що оцінювання відрізняється від контролю тим, що воно не розглядає результат по відношенню до встановлених норм, а визначає (встановлює) середнє статистичне значення (оцінку) та розбіжності в залежності від накреслених завдань [7, с.126].

За визначенням французького педагогічного словника оцінювати – "це винести правильне судження на результат дії. Оцінювання за своєю природою є нормативним" [7, с.126]. Підтвердженням цього є проведення оцінювання знань учнів на основі розроблених державних стандартів.

Аналіз наукових джерел свідчить [12], що запровадження оцінювання в школах Франції тісно пов'язано з іменами науковців-практиків К.Сейбель, Ж.-П.Буазівон та К.Тело.

У наукових доробках французьких вчених Ж.Ардуано, Ж.Берже, Ж.Мейєра (J :Ardoino, G :Berger, G :Meyer) цьому питанню відведено особливу увагу. Автори розрізняють поняття "оцінювання" і "контроль" залежно від мети і функцій [17, с.25].

За їх твердженням, оцінювання направлене не лише на визначення ціни і значимості; воно є відображенням сутності освітнього процесу, є невід'ємною складовою процесу формування знань, водночас оцінювання постійно підтримує цей процес. Контроль носить монореферентний характер, він виявляє наскільки дійсність того, що перевіряється співпадає з встановленими нормами, тобто встановлює відповідність між реальним результатом і нормами. Контроль виступає як кінцевий (підсумковий) проект, оцінювання – навпаки, є безкінечним процесом. Контролювати – перевірити і виміряти розбіжності і варіації відхилення між тим, що заплановано (еталон) і тим, що є в дійсності. Оцінювати – продукувати, будувати, створювати те, що перевіряється. Отже, як бачимо, науковці розглядають оцінювання як складову процесу вироблення знань [17, с.25].

Зауважимо, що у Франції існує окрема галузь педагогічної науки – досимологія ("docimologie") – наука про контроль знань, оцінку, оцінювання успішності учнів [7, с.82], перші паростки її формування відносяться на початок ХХ століття. Термін "досимологія" має грецьке походження ("dokime", означає "іспит", "logos" – "наука") і історично пов'язаний з першими спробами вивчення питання виставлення шкільних оцінок.

У двадцятих роках минулого століття об'єктом вивчення для психологів Франції, Сполучених Штатів та Англії стала традиційна система оцінки знань учнів. У 1931 році корпорація Carnegie проводить міжнародне дослідження "Концепції, методи, техніка, педагогічне і соціальне значення іспитів та конкурсів". У Франції такі дослідження набули широкого масштабу у 1956 році під керівництвом А.П'єрона та М.Рошлена (Henri Piéron et Maurice Reuchlin), в результаті чого з'явилася велика кількість публікацій, зокрема в Бюлетені національного інституту професійної орієнтації (I'INOP) [12, с.10]. Подальші дослідження у цьому напрямку стали підґрунтям виникнення нової течії в педагогіці, яку було запропоновано А.П'єроном виділити як окрему галузь педагогічної науки – "досимологія" [12, с.10].

Науковці відмічають, що в основі досимологічних досліджень лежить, насамперед, статистичний підхід при виставленні оцінки за письмову роботу, винесенні судження про учня, оцінюванні його навчальної діяльності [16, с. 7].

Перші досимологічні дослідження, що проводилися А.Лож'є (H.Laugier) і Д.Вайнбергом (D.Weinberg) були присвячені вивченню питання виставлення оцінок і відносяться до 1936 року. Головним завданням цих досліджень було довести те, що шкільна оцінка не завжди може бути об'єктивною, що при виставленні оцінок мають місце неточності (помилки).

Наукові дослідження, започатковані французьким науковцем А.П'єроном (H.Piéron), були присвячені вивченню питання оцінювання учнівської діяльності, зокрема вивченню оцінки, її об'єктивності та надійності, що і послугувало підґрунтям для виникнення науки досимологія. У своїх наукових доробках французький науковець А.П'єрон дотримувався думки, що надійність та об'єктивність оцінки учнівської діяльності може бути забезпечена лише при умові, якщо письмова робота учня буде перевірятися не одним, а декількома вчителями, при цьому кількість перевіряючих залежить від дисципліни. Так за твердженнями автора, згідно з його спостереженнями, об'єктивна оцінка за письмову роботу з французької мови була виставлена лише у результаті чисельних перевірок (78 вчителів перевіряли одну роботу) [7, с.82].

Досимологічні дослідження тривають у Франції вже більше як півстоліття. Наука досимологія вивчає не лише особливості проведення оцінювання, його форми, види оцінювання учнівської роботи, а також досліджує та виокремлює фактори, які впливають на оцінку. Серед таких факторів особливе місце належить "гало ефекту" ("ефект ореолу"), який полягає у виявленні початкового судження про роботу учня (позитивне чи негативне) і яке підсилюється в залежності від того, що очікує вчитель ("ефект Пігмалі-

она"): с самого початку виносяться позитивні відгуки про роботу учня, вчитель передбачає гарні результати і це впливає на остаточне судження про учня, його роботу [7, с.83].

Науковці (M.Marchand, Ph.Perrenoud) зазначають, що у навчанні при вимірюванні знань завжди наявні неточності і визнають, що досить складно винести правильне судження про рівень учнівських знань. Кожен вчитель має свій власний досвід оцінювання та керується своїми критеріями виставлення оцінки, але в будь-якому випадку, обов'язковим є дотримання вимог, що висвітлені в сучасних працях з досимології, і що є основною вимогою при розгляді питання шкільної успішності [7, с.83; 14, с.309; 21, с.25].

Досимологічні дослідження підтверджують, що насправді не існує реальних об'єктивних підходів (приймів) щодо оцінювання результатів роботи учня, оскільки вчителю досить складно розмежувати і визначити за психологічним станом учня те, що учень знав раніше до даного моменту і те, що він щойно засвоїв [7, с.83].

Аналіз французької наукової літератури з галузі досимології дає підстави стверджувати, що ряд науковців, зокрема А.П'єрон (H.Piéron), Р.Розенталь (P.Rosenthal), Ж. Нуазе (J. Noizet), Ж.-П. Каверні (J.-P.Caverni), Л.Якобсон (L.Jacobson), Ф.Меріо (Ph. Meirieu), К.Тело (C.Thélot) дотримуються однакових поглядів щодо проведення оцінювання результатів учнівської роботи і переконані в тому, що при проведенні оцінювання особливо необхідно дотримуватися лише статистичних підрахунків, які є точними і вказують на абсолютну відповідність реальному стану [7, с.83].

Отже, у результаті досимологічних досліджень встановлено, що виставлення об'єктивної оцінки при проведенні оцінювання знань учнів можливе лише в тому випадку, якщо відбувається статистична обробка показників успішності. Науковці наголошують, що число кількісних показників результативності учнівської успішності повинно обов'язково бути доповнено якісними характеристиками (аналізом) результатів [7, с.83].

Питання оцінювання знань учнів займають важливе місце у теорії і практиці французьких науковців. Варто зазначити, що в останні 30 років ХХ ст. у Франції було проведено цілий ряд досліджень з оцінювання знань учнів, розроблено ряд теорій, які пояснювали сутність оцінювання (Ж.Левассер, Ф. Перрену, Ж.Мейєр та ін.), форми і методи його проведення (Ж.Де Ландшере, Ж.-П. Каверні та Ж.Нуазе та ін.). Велика кількість теоретичних розробок присвячених питанням оцінки навчальних досягнень учнів (М. Барлов, Ж.Кардіне, М.Дюру-Белла, Ш.Аджі, П.Мерле) відносяться саме на кінець минулого століття. У працях науковців висвітлені основні завдання з проведення оцінювання знань учнів, сформульовані вимоги до якості знань учнів, до їх оцінювання, розроблені методи контролю учнівської успішності, види обліку знань у традиційній системі навчання.

Численні праці французьких дослідників Ж.Мейєра, Ж.Нуазе, Ж.Вогле, Ф.Маршана та ін. присвячені окремим питанням оцінювання шкільної успішності, в яких зокрема висвітлюються види, форми і методи оцінювання, розкриваються концептуальні засади проведення оцінювання знань учнів у Франції. Зокрема, Ж.Мейєр у своєму дослідженні "Оцінювати: для чого і як?" ("Evaluer: pourquoi? comment?" – пер. авт.) розглядає найбільш актуальну проблему освіти, а саме, оцінювання знань учнів. Автор висвітлює історичне минуле, що пов'язане з виникненням оцінки, розкриває передумови, які сприяли її впровадженню, а також розглядає існуючі види оцінювання знань учнів: "нормативне" (normative) – сумативне, сертифікаційне і "формативне" (formative), вказує на відмінності, що існують між ними. Процес оцінювання знань учнів, на думку автора, є набагато складнішим ніж проста перевірка учнівських робіт чи то контроль за роботою учнів. За словами автора оцінювання – це систематичний процес, який полягає у визначенні вчителем ступені відповідності виявлених знань, умінь та навичок тому, що попередньо було заплановано, порівнянні отриманих результатів (на основі виставлених оцінок, зауважень, балів), а також аналізі виявлених розбіжностей в рівні знань учнів [17, с.10].

Французький науковець Мішель Барлов у своїх дослідженнях висвітлює проблему оцінювання знань учнів з філософської точки зору і розглядає оцінювання знань, як комунікативний акт педагогічного процесу, в якому важливе місце відводиться психоаналізу.

Завдяки психолого-педагогічним дослідженням Мішеля Барлова у вчителів-практиків формується новий погляд на проблему вимірювання рівня знань учнів. На думку вченого, лінгвістичний, психологічний та соціальний фактори відіграють вагомий роль у процесі вимірювання рівня знань учнів [2].

Оцінювання займає важливе місце серед функцій, які виконує вчитель. Якщо розглядати навчання як комунікативний акт, то необхідно встановити, як і наскільки те, що сказав вчитель сприйняв (зрозумів) учень. У результаті комунікативного процесу встановлюється наскільки учень готовий до засвоєння іншого рівня знань. Перед вивченням нового вчитель повинен визначити кількісний та якісний рівень знань учня. В цьому випадку мова йде про діагностичне оцінювання. Діагностичне оцінювання дає можливість виявити, встановити рівень знань, здібностей і відношення учнів до засвоєння нових знань [8].

Важливим є те, що при діагностичному оцінюванні мова йде не лише про перевірку рівня знань учнів, яким вони володіють, а метою такого оцінювання є реальний стан справ цілого класу і відмінностей, які існують в знаннях учнів [8].

Праці Ф.Перрену присвячені питанням оцінювання учнівської успішності, в яких автор висвітлює зокрема проблему оцінювання знань у форматі формативного оцінювання та у контексті диференційного навчання, а також вказує на шляхи подолання розбіжностей у знаннях учнів, які виявляються при проведенні оцінювання. Автор наголошує, що оцінювання є основним інструментом при встановленні класифікації, яка є показником успішності або відставання учнів, і яка насамперед забезпечує орієнтацію, відбір при поступленні на вищий рівень навчання або слугує для сертифікації учнів. На переконання автора оцінювання перш за все направлене на подолання шкільної неуспішності, у чому і полягає його головне призначення. Науковець вважає, що "...оцінювання повинно слугувати учневі, а не системі. Оцінювання повинно бути зосереджено на учневі з тим, щоб допомагати йому в навчанні" [22, с. 6]. На думку вченого, постійне спостереження за навчальним процесом, яке здійснюється через оцінювання, насамперед, має допомогти учневі в навчанні [22, с. 20].

За ствердженнями Ф.Перрену "оцінювання – це своєрідна селекція в освіті". Головна роль оцінювання, на переконання дослідника, зводиться до встановлення ієрархій на різних рівнях освітньої системи. Учні порівнюються між собою згідно результатів їх успішності, потім порівнюються класи, навчальні заклади з тим, щоб визначити кращих. Впродовж навчального року оцінювання повинно здійснюватися у вигляді контрольних робіт, усного опитування, іспитів, що у подальшому знаходить своє відображення у заповненні учнівського досьє, а все це і створює маленькі ієрархії з відзначення кращих. Але, як зазначає Ф. Перрену жодна з цих ієрархій не є визначальною і лише накопичення цих видів приводить до остаточної (кінцевої) ієрархії. Оцінювання, яке проводиться впродовж навчального року, за ствердженням дослідників (Merle, 1996) виконує роль підготовки до іспиту [22, с.8].

За спостереженнями дослідників 70-80-ті роки минулого століття відзначені як початок періоду трансформувальних в освітніх системах, суть яких полягала в наданні навчальному процесу більшої індивідуалізації, новим підходам в оцінюванні шкільної успішності, хоча ще впродовж десятиліття при оцінюванні знань учнів у Франції дотримувалися логіки селекції [22, с. 15].

Ф. Перрену зазначає, що більшість освітніх систем висловлювалися за відведення особливої ролі диференційній педагогіці (pédagogie différenciée), яка передбачала індивідуальний підхід в навчанні і оцінюванні здібностей учнів. За спостереженнями науковця головним протиріччям більшості освітніх систем виступало саме оцінювання, його форми і методи проведення. Численні дослідження у галузі оцінювання, на переконання дослідників, сприяли розумінню того, що неможливо покращити або змінити оцінювання без відповідних змін в дидактичній і шкільній системі [22, с.7]. Проте дискусійним залишалося питання ієрархії, відбору, які супроводжували навчальний процес.

Науковці відмічають, що класифікація є необхідною складовою в навчальному процесі, зокрема коли це стосується процесу відбору, який передбачає використання "ієрархії цінностей". За ствердженнями науковців оціночні судження, які виносяться

стосовно роботи учнів, закінчуються завжди тим чи іншим видом відбору, відсіву. Дослідники зауважують, що будь-яке судження (розуміємо як оцінювання, прим. авт.), що винесено про роботу (успіх, досягнення) або особистість є завжди формою відбору [14, с. 74; 15, с.171-180].

Проте, як зазначають прихильники класифікації учнів, класифікація також має багато недоліків та двозначний характер. "Бути 15-тим поміж 30-ти учнів третього класу – це дуже добре, щоб продовжувати своє навчання далі, але це не теж саме, що бути 15-тим серед 30-ти учнів при закінченні навчання в школі" [14, с.74].

Науковці визнають, що рейтингова система оцінок може розвинути суперництво (змагання) серед учнів, яке принижує самих слабких та сприяє тому, що такі учні не вірять в свої сили, не здатні добре вчитися та втрачають інтерес до навчання. На думку дослідників (М. Маршан), іноді така класифікація може нашкодити й сильним учням, у яких постійно формується переоцінка своїх здібностей. З іншого боку, відмовляючись від класифікації, постає питання, чи не будуть тоді вчителі та батьки позбавлені можливості співвідносити та порівнювати оцінки одних учнів з іншими? І, навпаки, порівняння може бути шкідливим для інших учнів [14, с.74].

Прихильники концепції ієрархії, відбору (Ф.Перрену, М.Маршан) стверджують, що класифікація (рейтинг) учнів є засобом вираження (показник) ієрархії (субординації), що є неминучою необхідністю у житті суспільства. Прихильники цієї концепції відмічають, що добре, коли учні у класифікації можуть реально бачити стимул та допомогу у навчанні [14, с. 74].

Проте, Ф.Перрену у своїх наукових працях наголошує, що деякі дослідники, наприклад Уберман (Huberman, 1988) дотримуються думки, що оцінювання не повинно слугувати для утворення будь-яких ієрархій, а повинно визначати рівень знань кожного учня з тим, щоб допомогти йому прогресувати у напрямку накреслених завдань [21, с.11].

На думку деяких науковців (Клод Thélot, 2000 р.) оцінювання переслідує дві мети: відзвітуватися і допомогти прогресувати. Французький науковець розрізняє дві окремі функції оцінювання: "зовнішня функція: зробити систему прозорою і підзвітною для тих, хто зацікавлений (будь-яких перевіряючих, місцевих громад, сімей, учнів, студентів, політиків та ін.), повинна викликати відповідні громадські обговорення, сприяти розвитку здорової конкуренції між підрозділами освіти; внутрішня функція: надання допомоги учням, щоб проаналізувати свої дії для того, щоб покращити свою роботу" [18].

Відомо, що в педагогічній діяльності при визначенні шляхів навчання, учень з своїми успіхами та труднощами займає головне місце. Отже, при проведенні оцінювання рівня знань учнів необхідно не лише встановлювати, а й враховувати ритм роботи кожного учня [14]. Французький дослідник Шевалар (Chevalard, 1986) зазначав, що оцінювання виконує роль своєрідного регуля-

тора у відносинах між вчителями, батьками, учнями і направлено на попередження неуспішності [6, с.31-59; 21, с.8].

На переконання науковців Меріо (Merieu), Девелай (Develay), Дюрана (Durrand), Маріамі (Mariami) школа, її діяльність, тенденції більше зосереджені на підготовці учнів до шкільних іспитів ніж до активного життя в суспільстві [21, с.18.].

На думку зарубіжних дослідників, похибкою було б використання вступних іспитів до закладів освіти вищого ступеня (університети, вищі школи), а також проведення іспитів при переході до наступного класу у закладах середньої освіти. Дослідники вважають, що іспити не можуть об'єктивно виявити рівень учня. Невелика кількість питань не дозволяє об'єктивно перевірити все, що засвоїв учень; кожен вчитель має свою власну думку стосовно відповіді, свої методи і критерії; до того ж кількість і складність додаткових запитань залежать від вчителя, що впливає у значній мірі на загальний результат. Головним недоліком іспитів науковці вважають їх нездатність до прогнозу, тобто іспити не дають можливості передбачити подальший розвиток дитини, її досягнення, а лише визначають (контролюють) фактичні знання учнів на даний момент [17, с. 14]. Прогнозування є більш важливим ніж результат, який може змінитися за досить короткий період [1, с. 9].

Однак дослідники Ж.Мейєр (G. Meyer), Ф.Меріо (Ph. Merieu) у своїх наукових доробках висловлюються за відновлення іспитів на окремих ступенях шкільного навчання [15, с.185-186; 17, с.7]. Зокрема Ф.Меріо пропонує впровадити випускні (по закінченню ліцею) іспити нового типу. На переконання науковця необхідно змінити норми оцінювання, встановити нові критерії визначення рівня компетентності учнів, які передбачають виявлення у учнів здатності до дій в складних ситуаціях, вміння приймати правильні рішення, а головне, творчих і особистих здібностей. За словами науковця, зміни в шкільному оцінюванні викличуть зміни всієї шкільної системи, що якнайкраще сприятиме (допоможе) вчителям добре навчати учнів. Іспити повинні перевіряти готовність учнів до життя в суспільстві [15, с.186].

Аналіз літературних джерел засвідчив, що у Франції в кінці ХХ століття при визначенні рівня навченості школярів перевага надається насамперед компетентнісному підходу. Французькі теоретики, дослідники, педагоги вважають, що такий підхід щодо визначення рівня знань учнів, при присвоєнні дипломів та освітніх кваліфікацій, а також виявлення рівня підготовки учнівської молоді до її майбутнього життя у суспільстві кардинально змінює формування змісту шкільних знань [9]. При цьому середня школа повинна надавати знання ідей і фактів, необхідних для життя та діяльності за умов сучасної культури [11, с.313].

Отже, лише компетентності, як наголошують науковці та міжнародні експерти з проведення моніторингових досліджень успішності школярів, є головними показниками як навченості учнів, що встановлюється лише на основі загально визначених національних освітніх стандартів [10, с.23-25] так і у визначенні подальшого розвитку випускників шкіл, готовності молоді до самостійного життя й соціалізації в суспільстві.

Література

1. Полонский В. М. Оценка знаний школьников / В. М. Полонский. – М.: Знание, 1981. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия: Педагогика и психология; № 4).
2. Barlow M. L'évaluation scolaire. Décoder son langage / Michel Barlow. – Lyon : Chronique sociale, 1992. – 186 p.
3. Barlow M. Formuler et évaluer ses objectifs en formation / Michel Barlow. – 5- édition. – Lyon : Chronique sociale, 1994 – 176 p.
4. Cardinet J. Pour apprécier le travail des élèves / Jean Cardinet. – [S. l.] : De Boeck, 1986. – 133 p.
5. Cardinet J. Remettre le quantitatif à sa place en évaluation scolaire / Jean Cardinet. – Neuchâtel, IRDP, Recherches, 1990. – P.90-101
6. Chevalard Y. Vers une analyse didactique des faits d'évaluation / Y. Chevalard // L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive? / J.-M. De Ketele. – Bruxelles, 1986. – P. 31 – 59.
7. Dictionnaire de pédagogie / L. Arénilla, B. Gossot, M.-C. Rolland, M.P. Roussel. – Paris : Bordas : SEJER, 2004. – 288 p.
8. Evaluation. Le système éducatif public français. Document réalisé à l'attention des professeurs et CPE stagiaires de l'IUFM de l'académie de Créteil – 72 p.;
9. Gal R. Où en est la pédagogie ? / R. Gal. – Paris : [s. n.], 1961. – 161 p.
10. Galbaud D. Le socle commun, nouvelle version / Diane Galbaud // Le Monde de l'éducation. – 2005. – Janvier. – P. 23 – 25.
11. Haby R. Perspective d'une éducation du second degré / R. Haby // L'Education Nationale. – 1963. – № 2.
12. Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ? Juillet 2005 N°2005-079. – [Електронний ресурс]. – 85 p. – Режим доступу: <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/acquis_des_eleves.pdf>. – Мова фран.
13. Livret scolaire d'évaluation. Apprentissage fondamentaux. Cycle 2. – CDDP Marne. 1992. – 22 p.
14. Marchand F. Evaluation des élèves et conseil de classe / François Marchand. – [S. l.] : Desclu de Brouver, 1996. – P. 68 – 84.
15. Merieu Ph. Ecole ou la guerre civile / Ph. Merieu, M. Guiraud. – Pion : [s. n.], 1997. – 211 p.

15. Merle P. Les recherches sur la notation des élèves / P. Merle // Education & formation. – 1998. – N°53, mars. – P. 7 – 17.
16. Meyer G. Profession enseignant. Evaluer : Pourquoi ? Comment ? / G. Meyer. – Paris : Hachette : Cedex, 1995. – 176 p.
17. Pair C. Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France. – [Електронний ресурс] / C. Pair Octobre 2001. – 60 p. – Режим доступу: <<http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/pairdef.doc>>. – Мова фран.
18. Perrenoud Ph. De quoi la réussite scolaire est-elle faite ? Éducation et recherche, n° 1, 1986. – P. 133 – 160.
19. Perrenoud Ph. Du pilotage partagé au pilotage négocié 2001. – 18 p. téléchargées du site <http://www.unige.ch>.
20. Perrenoud Ph. L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. / Philippe Perrenoud. – Paris : De Boeck Université, 1998. – 219 p.
21. Perrenoud Ph. Touche pas à mon évaluation ! / Philippe Perrenoud // L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages / Ph. Perrenoud. – Bruxelles : De Boeck, 1998. – Chapitre 9. – P. 169 – 186.
22. Veslin O. Corriger des copies / O. Veslin, J. Veslin. – Paris : Hachette, 1992. – 159 p.

В данной публикации сделана попытка освещения проблемы оценивания знаний учеников в контексте доцимологических исследований французских ученых. Акцентируется внимание на сущности оценивания, показано его отличие от обычного контроля, а также выделены факторы, которые оказывают влияние на оценку.

Ключевые слова: оценивание, контроль, оценка, обучение, успеваемость учеников, знания, доцимология.

The attempt to highlight the problem of evaluation of students' knowledge in the context of French scientists' docimological researches has been done in this publication. The main attention is paid to the essence of evaluation, its differences from ordinary control are shown, and the factors that influence the pupil's mark have been distinguished here.

Key words: assessment, monitoring, evaluation, training, students' progress, measurement of knowledge, docimology.

УДК 37.013.42: 314.151.3–054.7–053.2/5

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ З ДІТЬМИ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ

Пірида Віра Миколаївна
м.Луганськ

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена необхідністю здійснення соціально-педагогічної діяльності з дітьми, батьки яких виїхали працювати за кордон. Аналіз стану та проблем дітей трудових мігрантів, визначення сутності й основних етапів соціально-педагогічної діяльності з ними дозволяють забезпечити надання їм комплексної соціально-педагогічної, психологічної, юридичної, інформаційно-консультативної та інших видів допомоги, знизити ризик потрапляння у складні життєві обставини, створити умови для нормального соціального функціонування під час відсутності батьків.

Ключові слова: зовнішня трудова міграція, діти трудових мігрантів, соціально-педагогічна діяльність.

В останні десятиліття кризовий стан української економіки призвів до значного зниження рівня життя населення, зростання безробіття та бідності, що, у свою чергу, зумовило збільшення кількості людей, які виїжджають у пошуках роботи за кордон.

Зовнішня трудова міграція українського населення з економічної точки зору має певні позитивні боки. До переваг цього явища можна віднести зменшення напруги на ринку праці, значні обсяги інвестицій, які отримує Україна завдяки заробітчанству, підвищення платоспроможного попиту завдяки надходженню коштів від заробітчан.

Однак, разом з тим, наслідки трудової міграції далеко не однозначні. Від'їзд українського населення з метою працевлаштування у закордонні країни призводить до негативних демографічних процесів як внаслідок руйнації сімейних відносин, так і через несприятливу для народження і виховання дітей специфіку "мігрантського" способу життя. Разом з активізацією міграційних процесів зменшується кількість укладених шлюбів, частішими стають розлучення. Ще більш складною сімейною проблемою, яка переростає у соціальну, є виховання дітей мігрантів, залишених в Україні, особливо у випадках тривалої відсутності обох батьків [1]. Як наслідок, у нашій країні загострюється проблема соціального сирітства, тобто явища, обумовленого ухиленням або відстороненням батьків від виконання батьківських обов'язків по відношенню до неповнолітніх дітей. В такому випадку діти залишаються без батьківської турботи, догляду, виховання, спіл-

кування, стикаються із цілим рядом проблем, отже, потребують кваліфікованої соціально-педагогічної допомоги та підтримки.

Вивченню проблем дітей трудових мігрантів присвячені праці Т. Кірик [2], Ю. Галустьян, І. Шваб, Т. Дорошок, К. Левченко, І. Трубавіної [3; 4]. Соціально-педагогічні та психологічні роботи з дітьми трудових мігрантів приділяється увага в роботах В. Андреєнкової, Т. Веретено, Т. Дорошок, М. Євсюкової, І. Зверєвої [5; 6].

Однак, не дивлячись на значну кількість досліджень у цьому напрямку, організація соціально-педагогічної діяльності з дітьми трудових мігрантів залишається складною проблемою як у теоретичному, так і у практичному плані. Це пов'язане з тим, що на сьогоднішній день не існує розробленої системи здійснення соціально-педагогічної діяльності з такими дітьми, відсутні соціально-педагогічні теорії, концепції та методики, які б у повній мірі враховували специфіку їхніх проблем та потреб і могли б стати підґрунтям для їх всебічного вирішення. Отже, існує необхідність більш глибокого та всебічного вивчення досліджуваної проблеми, спрямованого на знаходження ефективних шляхів її подолання.

У зв'язку з цим метою нашого дослідження є аналіз стану та проблем дітей трудових мігрантів, визначення сутності й основних етапів здійснення соціально-педагогічної діяльності з ними.

Досліджуючи проблеми дітей заробітчан, звернемося до роботи І. Майданік, яка акцентує увагу на основних функціях, що повинні виконувати сім'я [7]. До них можна віднести репродуктивну, виховну, економічну, рекреаційну, комунікативну, психотерапевтичну.

Репродуктивна функція сім'ї включає в себе біологічне відтворення населення. Відносно цієї функції автор доводить, що результатом процесу трудової міграції є зниження рівня народжуваності у нашій країні.

Виховна функція сім'ї забезпечує соціалізацію підростаючого покоління, створення умов для фізичного та емоційного розвитку дітей, формування у них ціннісних орієнтацій, передачу їм соціального досвіду. Забезпечення такого стану речей можливе лише за умови повного включення обох батьків до процесу виховання. Отже, перебування одного з них, а іноді й обох, на заробітках за кордоном робить неможливим здійснення виховної функції сім'ї.

Трудові поїздки за кордон у переважній більшості випадків

поліпшують матеріальне становище сімей заробітчан. Тому, розглядаючи економічну функцію сім'ї як матеріальну підтримку її непрацездатних членів, можна зробити висновок, що вона реалізується на досить високому рівні. Однак не слід забувати, що економічна функція передбачає також спільний побут та ведення домашнього господарства, а така діяльність стає неможливою за відсутності батьків.

Рекреативна функція сім'ї повинна забезпечувати психологічний захист, емоційну підтримку, організацію спільного дозвілля дітей та батьків, що також є неможливим, коли останні перебувають за кордоном [7, с. 139-140].

Комунікативна функція передбачає налагодження контакту між батьками та дітьми, організацію внутрішньосімейного спілкування. Але в ситуації, коли батьки працюють за кордоном, їх постійне спілкування з дітьми є практично неможливим. Діти трудових мігрантів можуть не бачитися з батьками протягом кількох місяців, а іноді навіть і років. Отже, комунікативна функція у таких сім'ях не забезпечується.

Сутність психотерапевтичної функції полягає у наданні членами родини психологічної підтримки один одному у складних життєвих ситуаціях, створенні доброзичливого емоційного клімату. Тобто сім'я як для батьків, так і для дітей повинна бути надійною опорою, де завжди можна отримати пораду, підтримку, допомогу. Звичайно, що у сім'ях трудових мігрантів це також є неможливим.

Таким чином, проаналізувавши можливість виконання сім'ями трудових мігрантів їхніх основних функцій, можна цілком погодитися з думкою І. Майданік, що в результаті трудових поїздок в таких сім'ях вони виконуються на недостатньому рівні або не виконуються взагалі.

Отже, заробітчанство здійснює негативний вплив на розвиток та функціонування сімей, призводить до виникнення цілого ряду проблем, з якими стикаються діти трудових мігрантів. Особливий інтерес у цьому контексті для нас представляють результати дослідження, проведеного Українським інститутом соціальних досліджень ім. Олександра Яременика на замовлення Міжнародного жіночого правозахисного центру "Ла Страда – Україна", в якому розкриваються негативні наслідки трудової міграції для дітей заробітчан [4].

Так, вивчаючи реакцію дітей на від'їзд батьків, експерти зазначили, що 57% з них негативно ставляться до від'їзду батька та 66% – до від'їзду матері. Більшість таких дітей відчувають пригніченість та образ, сильно переживають, нервують, плачуть, стають дратівливими, тривожними. І лише 36% дітей із розумінням ставляться до від'їзду батька та 29% – до від'їзду матері [4, с. 30-31].

У поведінці дитини після розлучення із батьками можуть відбутися певні позитивні зміни: формується самостійність (36%), цінюються зароблені батьками гроші (11%), дитина стає працюючою (7%). Але, на жаль, негативних змін набагато більше. Залишаючись без батьків, діти не отримують повноцінного виховання, їм бракує батьківського тепла, ласки. Характерними для них стають стресові стани, замкнутість, небажання спілкуватися з рідними та друзями, особливо з матір'ю чи татом, які поїхали, нерішучість, недовіра до оточуючих, неадекватна самооцінка, зниження успішності у школі, шкідливі звички (тютюнопаління, вживання алкогольних напоїв та наркотичних речовин), формування залежності від комп'ютерних ігор [4, с. 32-33].

З від'їздом батьків на заробітки за кордон змінюється соціальне оточення дитини, звички та цінності. Так, за свідченням експертів, до від'їзду батьків для дитини найважливішим є становище сім'ї у суспільстві, місце її проживання, навчання у престижній школі, висока успішність у навчанні. Після від'їзду батьків система ціннісних орієнтацій дитини змінюється: більш важливими стають модний одяг та манера модно одягатися, можливість та вміння "красиво" жити, поїздки дитини за кордон. Щодо успішності навчання, то цьому показнику майже не надається значення. Тому не дивно, що з від'їздом батьків на заробітки у багатьох учнів значно погіршується успішність навчання [5, с. 17].

Серйозною проблемою стають пропуски занять у навчальних закладах без поважних причин, які є проявом формування нега-

тивного ставлення до навчання, споживацької поведінки, безвідповідальності, прагнення привернути до себе увагу, набути "авторитет" через девіантну поведінку [4, с. 39].

А. Кирічів зазначає, що "психологічні травми, яких зазнають діти за умов тривалої розлуки з батьками, а також спричиненого нею розриву родинних зв'язків, призводять до негативного сприйняття реалій і оточення, пошуку прихистку у молодіжних кримінальних середовищах" [8].

Дитина, батьки якої стали трудовими мігрантами, розлучившись із сім'єю, починає шукати ідеал, авторитет, референтну групу, самостійно виконувати функції батьків (заробляти гроші, красти, просити). Вона може стати більш агресивною, скоювати дрібні правопорушення [4].

Все більший відсоток дітей трудових мігрантів стають "дітьми вулиці". Відомі випадки втягування цих дітей до алкоголізму, злочинної діяльності, проституції, розповсюдження наркотиків та порнографії [4, с. 37]. Крім того, діти заробітчан можуть зазнавати жорстокого ставлення з боку оточуючих: однолітків, однокласників або старшокласників, інколи – навіть родичів [5, с. 18].

В цілому, діти трудових мігрантів мають такі ж проблеми, як і їхні однолітки. Однак через відсутність батьків у них виникають додаткові труднощі: переживання за батьків, неспокій, самотність, страх, надмірні намагання самоствердитися [5, с. 19]. Проблеми, які звичайна дитина вирішує в сім'ї через поради батьків, діти трудових мігрантів не завжди можуть розв'язати у своєму соціальному оточенні, а за допомогою соціальних педагогів, вчителів чи психологів через відсутність довіри до них вони не звертаються. Тому нерідко такі діти опиняються у складних, конфліктних ситуаціях. Отже, вони потребують особливої уваги з боку держави та суспільства, що зумовлює необхідність налагодження системи соціально-педагогічної діяльності з ними

Існує кілька підходів до розуміння сутності цього процесу. Різними дослідниками соціально-педагогічна діяльність розглядається, як: різновид педагогічної діяльності (І. Зверева [9], М. Галагузова [10]); надання допомоги у складних життєвих обставинах (А. Капська [11]); створення умов для успішної соціалізації та розвитку дитини (Т. Алексєєнко [12], О. Безпалько [13]); сприяння її адаптації у суспільстві (Л. Беляєва, М. Беляєва [14], Ф. Мустаєва [15]); діяльність, спрямована на соціальне виховання (С. Харченко [16], С. Савченко [17], В. Шакурова [18], Л. Завацька [19]); один із напрямків соціальної роботи з дітьми (Ю. Василькова, Т. Василькова [20], С. Толстоухова [21; 22]) тощо. Всебічно вивчивши, систематизувавши та узагальнивши зазначені підходи, під соціально-педагогічною діяльністю ми пропонуємо розуміти професійну діяльність соціального педагога, спрямовану на здійснення соціального виховання і надання різних видів соціальної допомоги й підтримки дітям з метою сприяння їхньому всебічному розвитку, успішній адаптації та соціалізації.

Як і будь-який вид професійної діяльності соціально-педагогічна діяльність має чітко визначену структуру, до складу якої входять такі взаємопов'язані компоненти, як: суб'єкт, об'єкт, мета, завдання, зміст, функції і технології цієї діяльності.

Суб'єктами здійснення соціально-педагогічної діяльності з дітьми трудових мігрантів можуть виступати працівники загальноосвітніх навчальних закладів та соціальних служб: соціальні педагоги, соціальні працівники, психологи, педагоги, а також інші спеціалісти, які реалізують соціальну політику й надають соціальну допомогу і соціальні послуги. Відповідно, об'єктом роботи цих спеціалістів виступають діти, батьки яких виїхали працювати за кордон.

Метою соціально-педагогічної діяльності із зазначеною категорією клієнтів є надання конкретній дитині комплексної соціально-психолого-педагогічної допомоги, створення сприятливих умов для її особистісного зростання, захист її прав та інтересів [23, с. 13]. Мета може бути досягнута шляхом реалізації завдань за кількома напрямками: профілактичним, реабілітаційним, правозахисним тощо. Отже, серед основних завдань соціально-педагогічної діяльності з дітьми заробітчан можна виділити наступні:

- створення умов для збереження та укріплення фізичного, психічного, морального, соціального здоров'я дитини;
- формування та розвиток моральних якостей, соціально зна-

чимих орієнтацій, життєвих установок;

- попередження та усунення десоціалізуючих впливів мікросоціуму на розвиток дитини;
- створення сприятливих умов для розвитку її здібностей, реалізації можливостей;
- надання соціальної, психологічної, педагогічної підтримки та допомоги, впровадження системи профілактичних, реабілітаційних заходів, спрямованих на оптимізацію процесу соціальної адаптації дитини [23, с. 14].

Зміст соціально-педагогічної діяльності з дітьми трудових мігрантів у загальному вигляді передбачає реалізацію наступних етапів:

- виявлення дітей, батьки яких виїхали працювати за кордон, та створення інформаційної бази даних про такі сім'ї;
- встановлення контактної взаємодії з цими дітьми і діагностування їхніх специфічних проблем;
- визначення мети та завдань, складання індивідуального плану соціально-педагогічної діяльності з кожною дитиною, визначення необхідних форм, методів, засобів, методик і технологій роботи;
- безпосередня індивідуальна робота спеціалістів (соціального педагога, психолога, педагога) з дитиною, надання їй конкретної допомоги, захист прав та представництво інтересів; залучення до групової діяльності; налагодження стосунків і взаємодія з оточенням дитини (батьками, родичами, друзями тощо);
- аналіз здійсненої роботи, оцінка її результативності, а у разі виникнення нових або глибоко прихованих проблем внесення необхідних змін та коригування процесу надання допомоги.

Зміст соціально-педагогічної діяльності забезпечує досягнення поставлених мети та завдань і конкретизується в її основних функціях, серед яких різні дослідники, зокрема А. Капська [11; 24], О. Безпалько [13; 25], Ф. Мустаєва [15], виділяють наступні: виховну, комунікативну, організаторську, прогностичну, охоронно-захисну, діагностичну, попереджувально-профілактичну, корекційно-реабілітаційну, соціально-терапевтичну, посередницьку.

Реалізуючи ці функції у своїй роботі, залежно від конкретної ситуації, соціальний педагог обирає певні технології соціально-педагогічної діяльності, тобто сукупність прийомів, методів і впливів, що використовуються з метою досягнення успіху у вирішенні проблем клієнтів та забезпечення ефективності надання соціально-педагогічної допомоги.

Найбільш часто використовуваними у роботі з дітьми трудових мігрантів є технології діагностики, консультування, профілактики, корекції, реабілітації, терапії.

Соціально-педагогічна діагностика передбачає збір інформації про дітей і умови їх життєдіяльності, з'ясування причин, що

привели до появи тієї чи іншої проблеми.

Технологія консультування у соціально-педагогічній діяльності представляє собою роботу спеціаліста, спрямовану на допомогу дитині в усвідомленні її проблем, подоланні конфліктів, розв'язанні складних життєвих ситуацій, гармонізації відносин з оточуючими та з самим собою

Соціально-педагогічна профілактика спрямована на запобігання можливих фізичних, психологічних або соціокультурних відхилень у окремих дітей, попередження, обмеження та локалізацію негативних явищ у соціальному середовищі.

Метою корекції як технології соціально-педагогічної діяльності є виправлення тих особливостей психологічного, педагогічного, соціального плану, які не відповідають прийнятим у суспільстві моделям і стандартам.

Технологія реабілітації використовується для відновлення порушених або втрачених людиною суспільних зв'язків і відносин, її соціального статусу, здатності до нормального соціального функціонування.

Застосування терапевтичних технологій має на меті надання допомоги у питаннях врегулювання почуттів, емоцій, думок, відносин та зняття психологічних симптомів, які викликають занепокоєння і дискомфорт.

Використання зазначених технологій у соціально-педагогічній діяльності з дітьми трудових мігрантів дасть можливість вивчити та проаналізувати їхні проблеми, потреби, інтереси; надати необхідну консультацію; попередити виникнення конфліктних ситуацій, розвиток стресових станів, девіантної поведінки, знизити ризик втягнення дітей у протиправну діяльність; виправити негативні особистісні якості та поведінкові прояви; відновити становище дитини у суспільстві.

Таким чином, здійснюючи соціально-педагогічну діяльність з дітьми трудових мігрантів, спеціалісти мають змогу надавати їм комплексну психологічну, соціально-педагогічну, юридичну, інформаційно-консультативну та інші види допомоги. Отже, за умови своєчасного виявлення проблеми та інтенсивного втручання з метою її вирішення знижується ризик потрапляння дитини у складні життєві обставини, забезпечується її нормальне соціальне функціонування під час відсутності батьків.

Однак сьогодні в цій галузі існує цілий ряд питань, які ще не отримали вирішення на рівні педагогічної науки: по-перше, це нерозробленість методик і технологій діяльності, які б дозволили на високому рівні здійснювати соціально-педагогічну підтримку дітей трудових мігрантів; по-друге, це неналагодженість механізмів зв'язку та відсутність системи взаємодії між соціальними службами та загальноосвітніми навчальними закладами у здійсненні соціально-педагогічної підтримки таких дітей. Тому перспективи наших подальших розвідок у цьому напрямку будуть присвячені розв'язанню цих проблем.

Література

1. Левцун О. Зовнішня трудова міграція в Україні як демографічна проблема / О. Левцун [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dialogs.org.ua/project_ua_full.php?m_id=4040> – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Кірик Т. Заробітчанські діти / Т. Кірик // Подільські вісті. – 2005. – №21. – С. 2.
3. Левченко К. Проблеми дітей трудових мігрантів: результати дослідження Міжнародного жіночого правозахисного центру "Ла Страда-Україна" у співпраці з Українським інститутом соціальних досліджень ім. Олександра Яременка / К. Левченко, І. Шваб. – 2007 р. – 4 с.
4. Проблеми дітей трудових мігрантів: аналіз ситуації [за заг. ред. К. Левченко]. – К., 2006. – 63 с.
5. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів : навч.-метод. посіб. / [Андрєєнкова В. Л., Дорошок Т. О., Євсюкова М. В. та ін.]; за заг. ред. Левченко К. Б. – К. : ФОП "Купріянова", 2007. – 240 с.
6. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів: навч.-метод. посіб. / [Андрєєнкова В. Л., Веретено Т. Г., Дорошок Т. О. та ін.]; за заг. ред. Левченко К. Б. – Х.: Чальцев, 2008. – 384с.
7. Майданік І. Особливості функціонування сімей трудових мігрантів / Ірина Майданік // Матеріали науково-практичної конференції "Тенденції розвитку сучасної сім'ї в Україні". – К. – С. 139-140.
8. Кирчів А. Трудова міграція і національна безпека України / Андрій Кирчів [Електронний ресурс]: доповідь на круглому столі 7 жовтня 2004 р., Львів, ЛНУ ім. І. Франка. – Режим доступу: <<http://www.ji-magazine.lviv.ua/kordon/migration/2004/kyrchiv07-10.htm>> – Загол. з екрану. – Мова укр.
9. Зверева І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні : теорія і практика: Монографія / Ірина Дмитрівна Зверева. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 393 с.
10. Галагузова М. А. Категориально-понятійные проблемы социальной педагогики / Минненур Ахметхановна Галагузова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. М. А. Галагузова. – Вып. 3. – Екатеринбург : Изд-во "СВ-6", 1998. – С.168-184.
11. Соціальна педагогіка: Підручник [за ред. проф. А. Й. Капської]. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.
12. Соціальна педагогіка : теорія і технології: Підручник [за ред. І.Д. Зверєвої]. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.

13. Безпалько О. В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.05 / Ольга Володимирівна Безпалько. – Луганськ, 2007. – 467 с.
14. Беляева Л. А. Категории “социальная работа” и “социально-педагогическая деятельность” в их взаимосвязи / Л. А. Беляева, М. А. Беляева // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. М. А. Галагузова. – Вып. 3. – Екатеринбург : Изд-во “СВ-6”, 1998. – С. 185-196.
15. Мустаева Ф. А. Социальная педагогика: Учебник для вузов / Флюра Альтафовна Мустаева. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 528 с.
16. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : [монографія] / Сергій Якович Харченко. – Луганськ : “Альма-матер”, 2006. – 320 с.
17. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства: Монография / Сергій Вікторович Савченко. – Луганськ: “Альма-матер”, 2003. – 404 с.
18. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. В. Шакурова. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
19. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога: Навч. посіб. для ВНЗ / Людмила Миколаївна Завацька. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2008. – 240 с.
20. Василькова Ю. В. Социальная педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Ю. В. Василькова, Т. А. Василькова. – М.: Академия, 1999. – 440 с.
21. Толстоухова С. В. Організаційно-педагогічні основи функціонування системи соціальних служб для молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки” / С. В. Толстоухова. – К. : Ін-т педагогіки, 2002. – 24 с.
22. Толстоухова С. В. Соціальна робота в Україні як невід’ємна складова соціальної політики держави / С. В. Толстоухова // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2002. – № 1. – С. 70-80.
23. Никитина Н. И. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. пед. училищ и колледжей, обучающихся по специальности «Соц. педагогика» / Н. И. Никитина, М. Ф. Глухова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 399 с.
24. Капська А. Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи : модульний курс дистанційного навчання / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола; заг. ред. А. Й. Капської. – К. : ДЦССМ, 2002. – 164с.
25. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Оксана Володимирівна Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена необходимостью осуществления социально-педагогической деятельности с детьми, родители которых выехали работать за границу. Анализ состояния и проблем детей трудовых мигрантов, определение сущности и основных этапов социально-педагогической деятельности с ними позволяют обеспечить оказание им комплексной социально-педагогической, психологической, юридической, информационно-консультативной и других видов помощи, снизить риск попадания в сложные жизненные обстоятельства, создать условия для нормального социального функционирования во время отсутствия родителей.

Ключевые слова: внешняя трудовая миграция, дети трудовых мигрантов, социально-педагогическая деятельность.

The topicality of the material, revealed in the article, has been conditioned by the necessity to exercise social and educational activities with children whose parents left for work abroad. Analysis of migrant workers' children's problems, the essence and main stages of social and educational activities with them allow to provide them with comprehensive social, educational, psychological, legal, informational, consultative and other assistance, to reduce the risk of living in difficult circumstances, to create conditions for normal social functioning during the absence of parents.

Keywords: foreign labor migration, migrant workers' children, social and educational activities.

УДК 378:519.6

СУЧАСНІ КОМП'ЮТЕРНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТЕСТУВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ

Повідайчик Михайло Михайлович,
Повідайчик Оксана Степанівна
м.Ужгород

Стаття присвячена проблемі застосування сучасних інформаційних та комунікаційних технологій у навчальному процесі. Особливу увагу звернуто на питання розробки та впровадження комп'ютерної системи тестового контролю знань і вмінь студентів, яка побудована на основі баз знань.

Ключові слова: сучасні інформаційні та комунікаційні технології, тестовий контроль, комп'ютерна система тестового контролю.

Сучасна система вищої освіти в Україні характеризується активним впровадженням новітніх інформаційних та комунікаційних технологій у навчально-виховний процес. Навчальний процес не може бути ефективним без стійкого зворотного зв'язку, який

надає викладачу інформацію про рівень засвоєння теоретичного матеріалу, про знання, уміння й навички студентів. Саме так реалізується управлінська функція контролю – на основі отриманої інформації викладач коригує подальшу роботу, з'ясувавши, чи досягнута мета навчання на певному етапі.

Проблемою діагностики та оцінювання знань студентів присвячені дослідження багатьох вітчизняних і закордонних науковців (І. Булах, П. Клайн, Ю. Нехаєнко, М. Пак, П. Ухань, В. Хубулашвілі, В. Циделко, Н. Яремчук та ін.), проте питання розробки комп'ютерних систем контролю знань та вмінь студентів на основі використання баз знань має певні особливості і потребує більш детального розгляду. Саме тому метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування та практична реалізація комп'ютерних

тестів контролю успішності студентів на основі баз знань.

Метод тестування в науковій літературі описаний давно – історія розвитку тестів як науково обґрунтованого методу вимірювання розпочалася наприкінці XIX ст. й інтенсивно продовжується до нашого часу. В Україні розробкою тестового методу вчені почали активно займатися лише в дев'яностих роках минулого століття.

Загальне визначення терміну "тест" має два тлумачення: 1) спеціальні стандартні завдання для визначення розумового розвитку здібностей, спеціальних знань і навичок людини; 2) короткий перелік питань для соціологічного дослідження [1, с.161].

Стосовно навчання ці терміни різні джерела трактують дещо по-різному. У психології тестування визначається як метод психологічної діагностики, провідним організаційним моментом якого є застосування стандартизованих запитань та задач (тестів), що мають певну шкалу значень. Метод використовується для стандартизованого вимірювання індивідуальних характеристик особистості [2, с.20].

У педагогіці поняття "тест" визначено як завдання стандартної форми, виконання якого повинно виявити наявність певних знань, умінь і навичок, здібностей чи інших психологічних характеристик – інтересів, емоційних реакцій тощо [3, с.329].

Дуже часто під педагогічним тестом розуміють систему взаємопов'язаних предметним змістом завдань специфічної форми, що дають змогу оцінювати структуру і вимірювати рівень знань та інших характеристик особистості [4, с.115].

Важливість тестування як елементу підготовки майбутніх кваліфікованих спеціалістів відзначають інші науковці: тестування (тестовий контроль) – це процедура визначення рівня підготовки фахівців у певній галузі знань, психологічного, фізичного та розумового стану, професійної придатності, обдарованості та інших якостей за допомогою системи спеціально підготовлених завдань [5, с.31].

Враховуючи вищевикладені тлумачення під комп'ютерним тестом будемо розуміти реалізовану за допомогою персонального комп'ютера систему взаємопов'язаних предметним змістом завдань стандартної форми, що мають певну шкалу значень, виконання яких виявляє наявність знань, умінь і навичок та рівня підготовки фахівця.

Сформованість у студентів умінь і навичок доцільно перевіряти з огляду на такі взаємодоповнюючі критерії [6]:

- правильність: результат будь-якої діяльності відповідає меті виконання;
- осмисленість: готовність студента пояснити кожну із застосованих операцій;
- усвідомленість: орієнтація на істотні зв'язки та відношення, задані в умові при виконанні діяльності;
- раціональність: вибір такого способу виконання завдань, який швидше (оптимальніше) приведе до мети;
- узагальнення: здатність студента виконувати необхідні дії у варіативних умовах;
- абстрактність: можливість опису оперативного складу виконаної дії і послідовності виконання операцій, які входять до неї; відтворення необхідного правила;
- міцність: сформовані в студента дії можуть бути виконані ним через деякий тривалий період часу.

Перелічимо типи контролю знань і вмінь, які застосовуються в процесі підготовки майбутніх фахівців під час вивчення дисциплін математично-природничого циклу:

- попередній контроль – здійснюється перед вивченням нового матеріалу для з'ясування якості опорних знань, навичок та вмінь з метою їх актуалізації та корекції, встановлення внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків;
- поточний контроль – перевірка і оцінка результатів навчання, які досягаються на окремих лекціях і лабораторних заняттях. Види: вибіркового контролю рівня оволодіння окремими студентами вивченим під час заняття навчальним матеріалом; письмова фронтальна перевірка знань та вмінь – тестування всіх студентів групи (відкриті, закриті тести); для модульної системи поточний контроль здійснюється для окремих модулів;

- періодичний контроль – можливе проведення у формі тематичних залікових робіт – здійснюється студентами на лабораторних заняттях, під час самостійної роботи за комп'ютером, а рівень їх виконання коригується викладачем;

- підсумковий контроль за семестр проводиться у формі тестів практичного або теоретичного характеру. Від поточного контролю відрізняється великим обсягом матеріалу.

Усі названі типи контролю можуть бути автоматизовані і представлені (частково або повністю) у вигляді комп'ютерних тестів (комп'ютерного контролю). Комп'ютерний контроль "загострює помилки" і привертає до них увагу, підводячи до наступного етапу – самоконтролю. Це вища та складніша форма контролю. Уміння здійснити самоконтроль, навіть і з допомогою комп'ютера, свідчить про високий ступінь самостійності мислення, рефлексії, самокритичності.

У процесі вивчення майбутніми фахівцями математичних дисциплін для контролю їх знань ми розробили і використовуємо систему комп'ютерного тестування.

При розробці даної системи ми враховували наукові підходи, які на сьогодні склалися в теорії тестування, – тести, орієнтовані на критерій (критеріально-орієнтовані) і тести, орієнтовані на норму (нормативно-орієнтовані). Ці два підходи відіграють важливу роль у процесі створення тестів. Підготовлений тест необхідно експериментально апробувати та вивірити. Показники, які характеризують тест з тієї чи іншої точки зору, досить багато. Зазвичай виділяють: ступінь важкості, валідність, надійність, простоту, однозначність. Ступінь важкості визначається відношенням $Q = W/N$, де W – кількість неправильних відповідей, N – загальна кількість студентів, що беруть участь у тестуванні. Найважчі та найлегші запитання вилучаються із тесту та перефразовуються. Для виміру ступеня оволодіння матеріалом на кожному рівні може використовуватися коефіцієнт $K = P_1/P_2$, де P_1 – кількість правильно виконаних завдань у процесі тестування, P_2 – загальна кількість завдань у тесті ($0 \leq K \leq 1$). При $K < 0,7$ рекомендується продовжувати керування процесом навчання, при $K \geq 0,7$ керування процесом навчання не обов'язкове [7]. Перевагою використання комп'ютерних тестів є їх інтерактивність, яка дозволяє студенту здійснювати самоконтроль, що сприяє творчій активності майбутнього фахівця.

Приведемо приклад розробленої нами комп'ютерної системи тестування знань і вмінь студентів при вивченні деяких розділів курсу "Вища математика" (матрична алгебра, векторна алгебра, аналітична геометрія та ін.). Для спрощення процесу інсталяції програма розроблена в середовищі Microsoft Excel на вбудованій мові програмування Visual Basic for Application, що дозволяє використовувати її на більшості персональних комп'ютерів (рис. 1).

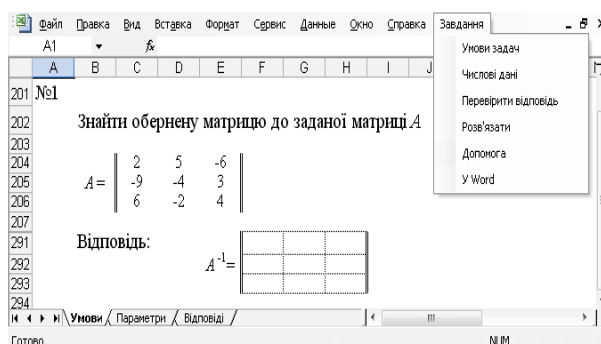


Рис. 1. Загальний вигляд та система меню програми

Розглянемо особливості розробленої системи. По-перше, програма формує завдання не з бази даних, а з бази знань. Це означає, що немає наперед заготовлених викладачем тестових запитань та правильних відповідей, кожне завдання формується за певним алгоритмом (рис. 2), який дозволяє запрограмувати, в залежності від вхідних параметрів, цілу множину прикладів.

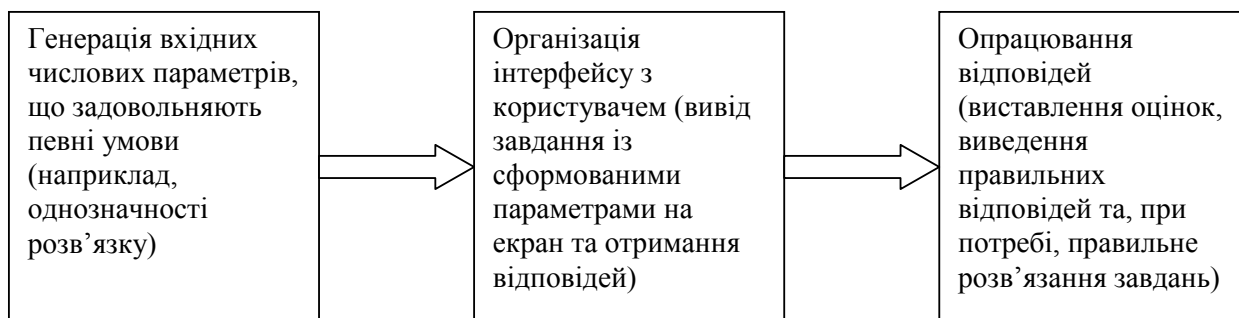


Рис. 2. Загальна схема роботи системи

По-друге, так як кожне завдання формується автоматично, то програма «вміє» знаходити правильні відповіді, а також виводити повне розв'язання математичної задачі (рис. 3).

Це дозволяє використовувати комп'ютерну систему не лише для перевірки знань, а й для навчання та самонавчання студентів з вказаних розділів вищої математики.

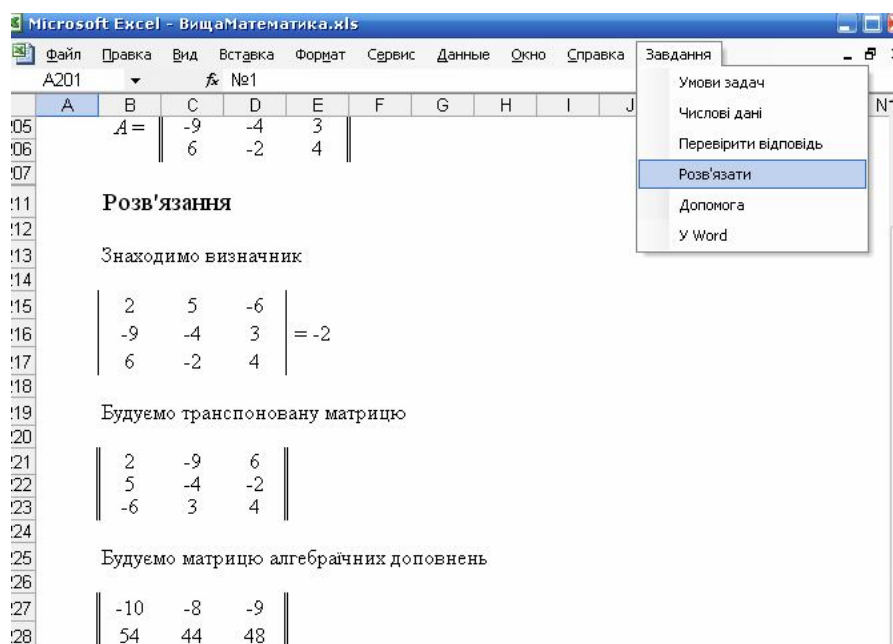


Рис. 3. Пункт «Розв'язати» системи меню програми

По-третє, комп'ютерна програма може використовуватися при формуванні варіантів контрольних, модульних та екзаменаційних робіт із використанням формалізованих типів задач (рис. 4). При цьому викладач має можливість вказувати загальну кількість

варіантів, відбирати типи задач, задавати деякі параметри (розмірність задачі, цілочисловість розв'язку і т.д.). Програма сформує задану кількість варіантів та збереже їх в документі Microsoft Word, також будуть збережені правильні відповіді до завдань.

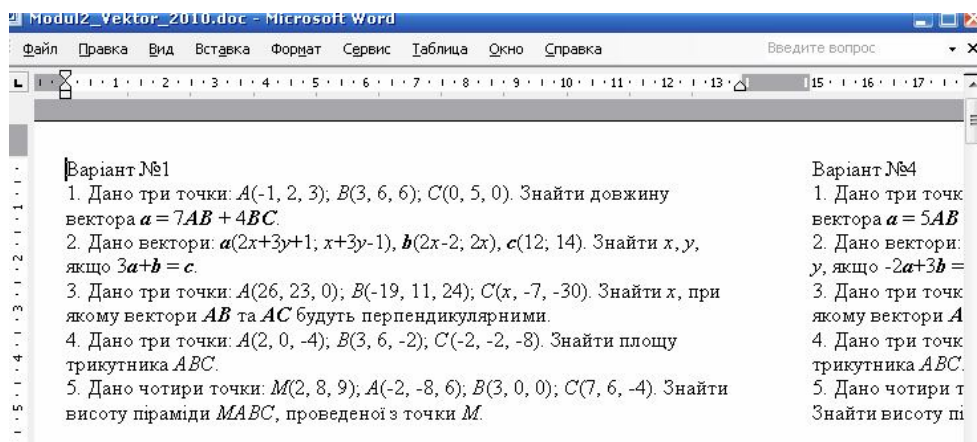


Рис. 4. Приклад автоматичного формування модульної роботи по темі «Векторна алгебра»

Розроблена комп'ютерна система формує завдання відкритого типу (відповіддю є одне або декілька чисел, які вводить студент). Подальшим розвитком системи буде також формування завдань закритого типу (вибір однієї правильної відповіді із де-

кількох запропонованих). При формуванні неправильних варіантів відповідей потрібно враховувати можливі типові помилки, що часто допускають студенти при розв'язуванні математичних задач вказаних типів.

Література

1. Коломієць М. П. Словник іншомовних слів / М. П. Коломієць, Л. В. Молодова. – К.: Освіта, 1998. – 190 с.
2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова. – Випуск 2. – 2000. – 326 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
4. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навчальний посібник / За ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К.: Вища школа, 2003. – 323 с.
5. Аузіна М. О. Система комплексної діагностики знань студентів: навчальний посібник / М. О. Аузіна, Г. Г. Голуб, А. М. Возна. – Львів: Львівський банківський інститут НБУ, 2002. – 38 с.
6. Майоров А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования / Алексей Николаевич Майоров. – М.: "Интеллект-центр", 2001. – 296 с.
7. Попкова Е. В. Подготовка учителя естествознания к формированию информационно-компьютерной грамотности старшеклассников / Е. В. Попкова, О. С. Аранская. – Витебск: Изд-во ВГУ им. П. М. Машерова, 2003. – 189 с.

Данная статья посвящена проблеме применения современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе. Особое внимание обращено на вопросы разработки и внедрения компьютерной системы тестового контроля знаний и умений студентов, которая построена на основе баз знаний.

Ключевые слова: современные информационные и коммуникационные технологии, тестовый контроль, компьютерная система тестового контроля.

This article focuses on the application of modern information and communication technologies in educational process. Particular attention has been paid to the issue of developing and implementing a computer system test control of knowledge and skills of students, which is based on knowledge bases.

Keywords: advanced information and communication technologies, test control, test control computer system.

УДК 374.71

АНАЛІЗ УГОРСЬКОГО ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ПРОЦЕСІ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Поліщук Віра Аркадіївна
м. Тернопіль

В статті розглянуто питання профорієнтаційної роботи серед учнівської молоді старших класів Угорщини.

Ключові слова: професійна підготовка педагогічних кадрів, професійні орієнтири, майбутня професійна діяльність.

Сьогодні все більше поглиблюється суперечність між постійним ускладненням професійної діяльності, зростанням вимог суспільства до рівня професійної компетентності фахівців різних спеціальностей у нових соціально-економічних умовах і реальним станом їх готовності до виконання професійних функцій. Ця проблема висвітлюється у працях багатьох відомих вітчизняних і зарубіжних учених (І.Зязюн, М.Кларін, В.Кремень, Н.Ничкало, Г.Феллер, Х.Хорч та ін.). Особливо актуальною, на нашу думку, є ця проблема стосовно професійної підготовки педагогічних кадрів, оскільки престиж педагогічної професії сьогодні не є достатньо високим і мотивація до професійної педагогічної діяльності у багатьох майбутніх учителів проявляється не чітко.

Однією з важливих умов підвищення якості професійної підготовки педагогічних кадрів та розвитку професійної мотивації є профорієнтаційна робота та допрофесійна підготовка.

Підкреслимо, що створення орієнтирів для вибору професії учнівською молоддю є основою формування навчальної та професійної мотивації. Тому своєчасна психолого-педагогічна допомога учням у виявленні схильності до різних сфер професійної діяльності та прийнятті рішення щодо роду майбутньої професії є важливим кроком на шляху до формування конкретних життєвих та професійних планів, а також свідомого вибору професії.

Слід відзначити, що питанням допрофесійної підготовки майбутніх фахівців у вітчизняній психолого-педагогічній науці і практиці не надається належна увага на відміну від багатьох зарубіжних країн, зокрема Німеччини, Угорщини. Зважаючи на це, стисло проаналізуємо деякі особливості допрофесійної підготовки майбутніх педагогів в Угорщині.

Питання профорієнтації та допрофесійної підготовки розглядаються у працях таких угорських дослідників як П.Рокушфалві,

К.Сіладі, Е.Барков, Л.Варга, Ю.Конц, М.Адам та ін. За визначенням науковців, профорієнтація – це процес надання допомоги учням у виборі майбутньої професійної діяльності шляхом врахування їх індивідуальних потреб та якомога ширшої інформатизації [1, с.12].

У своїх працях угорські вчені цілком слушно відзначають, що формування професійних орієнтирів необхідно розпочинати вже в ранньому шкільному віці як невід'ємну складову виховної роботи та розвитку особистості школяра, збуджуючи мотивацію, інтерес до навчальної та професійної діяльності та сприяючи входженню учнів в соціум [2].

Професійні плани школярів є відображенням ціннісних орієнтацій, сформованих в ході виховного впливу школи, родини, суспільства та оточуючого середовища. Тому визначення професійної придатності необхідно уточнювати за рахунок вивчення істинних мотивів професійного вибору, навіть за умови володіння учнем необхідними професійно значущими задатками.

Вчені підкреслюють необхідність адаптації діяльності учнів, важливість прийняття ними активної професійної позиції, осмислення вибору. Профорієнтаційна робота має носити не настановчий, а дорадчий характер, сприяючи розвитку почуття відповідальності за прийняття школярем рішень. Учні важливо відчувати, що його вибір є добровільним та відповідає його особистим запитам.

Зауважимо, що в Угорщині значне поглиблення інтересу до проблеми профорієнтації простежується з початку 90-х років, коли в країні відбуваються масштабні зміни у політичному та суспільно-економічному устрої, які, в свою чергу зумовили зміни стосовно попиту на працівників різних галузей та викликали необхідність забезпечення швидкої адаптації і трансформації системи професійної підготовки до умов ринкової економіки. Резонансом глобальних перетворень стало зміщення акцентів у змісті освіти: значущість набувають індивідуалізація та особистісна орієнтація навчально-виховного процесу, вивчення особистісних якостей школярів, їх потреб, здібностей та створення відповідних профе-

сійних орієнтирів.

Саме в цей час в Угорщині розпочинається активна цілеспрямована робота в загальноосвітніх навчальних закладах з профільної орієнтації, готується відповідна нормативно-правова база. Із прийняттям Національного базового навчального плану (130/1995 (X.26.) профорієнтація стає важливим елементом змісту освіти. В 2007 році із доопрацюванням Національного базового навчального плану в парадигмі компетентісного підходу зорієнтованість на професію було виділено як одну із шести найважливіших компетенцій, яку необхідно розвивати протягом всього періоду навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. Сьогодні в Угорщині вже частково розроблено та впроваджено в навчально-виховний процес головні положення профорієнтаційної роботи, які передбачають профорієнтацію в 1-12 класах всіх типів загальноосвітніх шкіл та профільне навчання в 9-12 класах.

Угорська система профільної освіти функціонує у двох площинах: профорієнтаційній роботі та профільному навчанні в системі загальноосвітніх шкільних закладів, а також спеціалізованих дорадчих центрах, які здійснюють профконсультування.

Основними цілями профорієнтації є: розвиток психологічних властивостей, інтересів, нахилів та особистості в цілому; самопізнання, особливо щодо придатності до певних професій; планування майбутнього, формування Я-образу; ознайомлення школярів зі світом професій та їх природою; ознайомлення школярів із особливостями професійної підготовки.

Профорієнтація повинна сприяти гармонізації особистих запитів школярів та потреби суспільства у високоосвічених та компетентних працівниках. На думку П.Рокушфалві, метою профорієнтації є спрямування особистості до професійного вибору, в результаті якого відбудеться суспільно значуща реалізація особистісних потреб [3, с.65].

До найважливіших завдань профорієнтаційної роботи загальноосвітніх навчально-виховних закладів вчені відносять:

- сприяння розвитку зрілості особистості школяра та свідомого професійного вибору, позаяк для юнацького віку властивими є труднощі у прийнятті чіткої особистісної позиції, уникнення критичних ситуацій вибору, недостатній рівень розвитку почуття відповідальності, нездатність осягнути часову перспективу та наслідки власних дій та вчинків;
- подолання труднощів, пов'язаних із свідомим вибором професії, які можуть виникати у зв'язку з недостатньою інформованістю про зміст професійної діяльності або неможливістю здобути попередньо обрану професію;
- подолання дилеми професійного вибору, як наприклад, спрямованість інтересів школяра на різні професії;
- розв'язання питання неадекватності професійного вибору, пов'язаного із недостатньою навчальною успішністю, незадовільним станом здоров'я тощо.
- гармонізація уявлень школяра про майбутню професію та реальні життєві обставини.

Загальноприйнятими формами організації профільного навчання в Угорщині є наступні:

- за сферами соціально-трудової діяльності (наприклад, гуманітарний, на основі якого здійснюється допрофесійна педагогічна підготовка та поглиблене вивчення ІМ);
- за рівнями складності (вивчення ІМ у 9-12 класах на середньому та вищому рівні);
- підготовка до складання іспитів на атестат зрілості на вищому рівні (наприклад, з ІМ, інтегрованої дисципліни педагогіки і психології тощо);
- підготовка до навчання у ВНЗ відповідного профілю (наприклад, за педагогічним та філологічним напрямком).

На сьогоднішній день в Угорщині допрофесійна підготовка майбутніх педагогічних кадрів здійснюється мережею закладів: загальноосвітніми середніми школами; загальноосвітніми се-

редніми гуманітарними школами; гімназіями; загальноосвітніми середніми професійними школами; загальноосвітніми середніми професійними педагогічними школами.

В загальноосвітніх середніх школах, середніх гуманітарних школах та гімназіях організація профільного навчання відбувається за предметним принципом за одним або кількома профілями. Метою профільного навчання даного типу закладів освіти є підготовка до складання іспитів на атестат зрілості на вищому рівні, а також підготовка до навчання у ВНЗ за спорідненим напрямком підготовки. Загальноосвітні середні професійні та загальноосвітні середні професійні педагогічні школи передбачають загальноосвітню підготовку на рівні рівнозначному гімназії (для гуманітарного напрямку) та профільну підготовку (педагогічну, поглиблене вивчення ІМ).

В Угорщині поширеним є досвід функціонування шкіл різного типу на базі одного навчального закладу, як наприклад, гімназії та професійної педагогічної школи тощо. Деякі загальноосвітні школи формуються на базі вищих навчальних закладів, які забезпечують профільне навчання відповідного напрямку (наприклад, педагогічного), що здійснюється його науково-педагогічними працівниками.

Основною організаційною формою підготовки майбутніх педагогічних фахівців є загальноосвітні середні професійні та педагогічні професійні школи. Вважаємо за доцільне ближче ознайомитись із досвідом їх функціонування, позаяк вони є порівняно унікальним явищем по відношенню до української системи освіти.

Загальноосвітні середні професійні школи були сформовані на початку 1990-их років за підтримки Світового банку задля вирішення зростаючих прогалин на ринку праці. За період від 1991 до 1997 років з усіх створених 134 навчальних закладів – половина спеціалізується на допрофесійній та початковій професійній освіті. Починаючи від 2001 року професійні школи пропонують допрофесійну підготовку за 21 напрямком, як наприклад, освіта (педагогіка), соціальна робота, охорона здоров'я, мистецтво, інформатика, економіка, легка та важка індустрія, охорона навколишнього середовища, лісництво, торгівля, транспорт, туризм, сільське господарство і т.д.

Метою профільного навчання в середніх професійних та професійних педагогічних закладах є забезпечення загальноосвітньої та допрофесійної підготовки за гуманітарним напрямком та підготовка до подальшого навчання у ВНЗ за відповідною спеціальністю. Як зазначається у навчальному плані Євангельської гімназії та педагогічної професійної школи ім.Кошута Лойоша, основним завданням профільного навчання є формування мотивації школярів до вибору педагогічної професії та продовження навчання у вузі за педагогічним напрямком. Важливо також сприяти свідомому вибору школярів здачі іспиту на атестат зрілості вищого рівня з інтегрованої дисципліни «основи теорії освіти», що охоплює педагогіку та психологію [4, с.65].

Після отримання атестату зрілості, слухачі даних освітніх закладів мають можливість отримати диплом молодшого спеціаліста за такими педагогічними спеціальностями, як наприклад, асистент педагога, асистент педагога дітей із вадами здоров'я, соціального педагога, соціального працівника та деяких інших, який передбачає в середньому 1-2-річний курс навчання.

У професійних школах передбачається вивчення базових шкільних дисциплін на кількох рівнях: стандартному – обов'язковий мінімум, визначений типовим навчальним планом; академічному – поглиблене вивчення дисциплін, рівень якого є рівнозначним гімназійному або навіть вищим; профільному – професійне спрямування змісту навчальних дисциплін, вивчення профільних дисциплін (педагогіки, психології, педагогічної практики і т.д.).

Отже, на сьогоднішній день в Угорщині функціонує система допрофесійної підготовки, яка є важливою складовою професійної підготовки фахівців.

Література

1. Szilagyi K. Pályaorientáció. Tanári kézikönyv/ K.Szilagyi, M.Kenderfi, Zs.Retegi, P.Völgyesy. – Budapest: Nemzeti Szakkepzési Intezet, 2004. – P. 93.
2. Szücs J. Egy fővárosi nevelőotthon pályaválasztási, pályairányítási munkájának 20-éves tapasztalatai. In: Tanulmányok, cikkek a fővárosi gyermekvédelem köréből / J.Szücs. –1980. – N 26. – pp. 179-192.

3. Rókusfalvy P. Pályaválasztás előkészítése/ P.Rókusfalvy. – Budapest: Tankönyvkiadó, 1982. – P.185.
4. Evangélikus Kossuth Lajos Gimnázium és Pedagógiai Szakközépiskola. Pedagógiai Program. – P. – 107. URL: <http://www.eklg-miskolc.sulinet.hu/>

В данной статье рассматриваются вопросы организации профориентационной работы среди учащихся старших классов Венгрии. Ключевые слова: профессиональная подготовка педагогических кадров, профессиональные ориентиры, будущая профессиональная деятельность.

The author of the article has considered the issues of organization of professionally-directed work among the pupils of higher schools in Hungary.

Key words: professional training of pedagogical staff, professional orientation, future professional activity.

УДК 37.013

ВИКОРИСТАННЯ ПОТЕНЦІАЛУ ГРОМАДСЬКИХ МОЛОДІЖНИХ ОБ'ЄДНАНЬ У ПРОФІЛАКТИЦІ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Поліщук Юрій Йосипович
м.Тернопіль

У даній статті розглядаються питання профілактичної діяльності громадських молодіжних організацій в Україні.

Ключові слова: девіації, профілактична робота, громадські молодіжні організації.

Минулі десятиріччя характеризуються наявністю складних процесів, які мають місце в сучасному українському суспільстві в сфері політики, економіки, соціального захисту населення. Нестабільність політичної, економічної, соціальної, правової системи, різке соціальне розшарування, недосконалість владних структур зумовили трансформацію суспільної свідомості, переосмислення духовних цінностей, деформацію моральних підвалин суспільства.

Значна частина населення виявилася не готовою жити в нових умовах і перебуває в стані дезорієнтації і дезадаптації. Особливо це характерно для молодого покоління, яке опинилося в ролі об'єкта впливу, а не суб'єкта історичної діяльності, можливості самореалізації якого суттєво знизились.

В цих складних умовах в середовищі неповнолітніх формується негативна ідеологія, психологія, специфічні поведінкові стереотипи, особливий спосіб життя, а різні девіантні прояви нерідко виступають формою самовираження, самоутвердження і навіть нормою буття.

Девіації серед неповнолітніх (бродяжництво, жебракування, проституція, правопорушення, токсикоманія, наркоманія) набули значного розповсюдження і продовжують зростати.

Вчені підкреслюють наявність негативних тенденцій розвитку злочинності неповнолітніх в Україні, які проявляються в:

- поширенні організованих форм злочинної діяльності;
- збільшенні темпів зростання злочинності неповнолітніх;
- зростанні питомої ваги злочинності неповнолітніх у структурі загальної злочинності;
- збільшенні кількості злочинів, пов'язаних з наркотиками;
- зростанні технічної оснащеності неповнолітніх злочинців [1].

Все це, безперечно, актуалізує проблему профілактики девіантних проявів серед неповнолітніх.

Практика показує, що тривалий час суспільство витрачало більше сил і ресурсів на боротьбу зі злочинністю, ніж на її попередження. Проте сьогодні в суспільній свідомості відбуваються зміни – поступове усвідомлення того, що засоби покарання не повинні розглядатися як основна форма боротьби з протиправною поведінкою, а поєднуватися з засобами профілактики, причому, при домінуючій ролі останніх.

Термін „профілактика” вживається в багатьох галузях науки і означає попередження, запобігання. Профілактика може бути 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. Незважаючи на різноманітність підходів до визначення профілактики, основною її характеристикою є спрямованість на попередження і мінімізацію негативних девіантних проявів.

Що стосується профілактики девіантної поведінки неповнолітніх, то зміст профілактичної діяльності в найбільш загальному вигляді полягає в реалізації системи цілеспрямованих заходів, які забезпечують ефективну дію соціальних норм у всіх сферах життя суспільства. Разом з тим, профілактику девіантності неповнолітніх слід розглядати як процес впливу в сфері тих суспільних відносин, які виникають в зв'язку з появою конкретних форм девіацій і реалізацією подолання і попередження девіантних форм поведінки.

Отже, профілактика девіантної поведінки неповнолітніх передбачає комплекс найрізноманітніших заходів. Цей комплекс поєднує в собі зусилля різних інстанцій і установ, сукупність заходів, видів роботи з неповнолітніми в залежності від їх віку, індивідуально-психологічних властивостей, глибини відхилень в особистісному розвитку і поведінці.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що профілактична робота має багаторівневий характер, який передбачає: здійснення соціально-економічних, ідеологічних, культурних заходів в загальнодержавних масштабах, спрямованих на якнайбільш повне задоволення матеріальних і духовних потреб людей, формування соціальної зрілості і громадянської активності підростаючого покоління; координацію виховних впливів, які здійснюються за місцем проживання, роботи, навчання і спрямовані на оздоровлення мікросередовища, де безпосередньо проходить життя і діяльність людини; забезпечення індивідуальної і профілактично-виховної роботи, спрямованої на корекцію розвитку особистості і попередження аморальних явищ, протиправних дій.

Слід підкреслити, що в останні десятиріччя в Україні з'явилася низка цікавих досліджень з проблеми девіантної поведінки неповнолітніх та її профілактики, виконаних відомими вченими, представниками різних галузей науки: психології, соціології, соціальної роботи, медицини, права. Серед них варто згадати праці Ю.Втхляєва, І.Запорожана, Н.Максимової, В.Синьова, В.Оржеховської, Т.Федорченко, М.Фіцули та інших, в яких розглядаються різні аспекти проблеми девіантної поведінки та її профілактики.

Зокрема, чітко визначені суб'єкти профілактики девіантної поведінки неповнолітніх :

- органи управління освітою і освітні заклади, які включають також дитячі будинки, школи-інтернати, спеціальні навчально-

- виховні заклади відкритого і закритого типу;
- органи управління соціальним захистом населення, які включають також спеціалізовані заклади для неповнолітніх, які потребують соціально-психологічної реабілітації;
- органи і установи управління у справах молоді, які включають центри соціальної реабілітації і соціально-психологічної допомоги дітям і підліткам;
- органи і установи управління охорони здоров'я;
- органи опіки;
- органи служби зайнятості;
- правоохоронні органи;
- комісії у справах неповнолітніх.

Перелічені органи і установи покликані здійснювати діяльність, спрямовану на : попередження бездоглядності і бездомності дітей, виявлення причин і умов, які сприяють цьому; забезпечення захисту прав та інтересів неповнолітніх; психологічну реабілітацію неповнолітніх, які перебувають в несприятливих умовах, чи небезпечному становищі; ресоціалізацію дезадаптованих дітей і підлітків (правопорушників, залучених до вживання наркотиків, алкоголю, заняття проституцією тощо).

У сучасній науковій літературі представлені різні класифікації суб'єктів профілактичної діяльності. Так, Н.Катаєва [2] вважає за доцільне поділи всі суб'єкти профілактики на 2 групи :

1. Загальні органи профілактики (навчально-виховні, культурно-розважальні, спортивно-оздоровчі та інші заклади, які діють в системі освіти, культури, соціального захисту), які здійснюють профілактично-виховну діяльність в процесі вирішення завдань соціального виховання і формування у підростаючого покоління законслухняної поведінки.

2. Спеціальні органи профілактики (правоохоронні органи, органи опіки), які безпосередньо проводять роботу з підлітками і сім'ями групи ризику, з неповнолітніми правопорушниками, з особами, які повернулися з місць позбавлення волі.

Першочергова відповідальність у забезпеченні профілактики девіантної поведінки неповнолітніх покладається, безперечно, на школу.

Профілактична робота в школі – це частина загального навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи, інтернатних установ. Система профілактики в навчальному закладі представлена в двох формах: загальною ранньою профілактикою з усіма учнями і спеціальною профілактикою з важковиховуваними, соціально занедбанними, дезадаптованими учнями, які схильні до девіантної поведінки .

На думку багатьох учених, що підтверджує і практика, на сьогоднішній день в умовах навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах досить важко досягти суттєвих позитивних результатів у роботі з дітьми і підлітками, схильними до девіантної поведінки. Тому, на нашу думку, в багатьох випадках доцільним є направлення неповнолітніх в спеціальні реабілітаційні заклади, а також залучення їх в діяльність різних дитячих і молодіжних позашкільних закладів (гуртків, секцій, клубів, центрів дозвілля тощо). При цьому важливою умовою успішної реабілітації соціально дезадаптованих дітей і підлітків є включення їх в систему нових міжособистісних відносин, які будуються на основі колективної суспільно корисної діяльності. Тут створюється те виховне середовище, яке здатне виконувати функції інституту соціалізації, вірніше, ресоціалізації, тобто відновлювати втрачені навички соціально схвалюваної поведінки,

соціальний статус, подолати відчуження від основних інститутів соціалізації (сім'ї, школи), змінити систему внутрішніх цінностей і референтних орієнтацій.

Коротко зупинимось на аналізі можливостей профілактичної роботи громадських молодіжних об'єднань, які існують в Україні.

Сучасний український молодіжний рух, що виник у кінці 80-х рр. XX століття й оформився в самостійне соціально-педагогічне явище у 90-х рр. минулого століття, стає все більш важливим і помітним інститутом соціалізації особистості. Сьогодні сучасні молодіжні організації постають своєрідною формою соціального і духовно-психологічного захисту молоді, є соціальною відповіддю на існуючі в суспільстві негативні прояви. Намагаючись вибороти своє місце в системі суспільних відносин і забезпечити своє майбутнє, члени спілок молоді протиставили виклику часу колективістську згуртованість, духовно-моральне єднання, взаємну підтримку один одного.

Молодіжні об'єднання можуть бути одновіковими і різновіковими. До найбільш відомих молодіжних об'єднань в Україні відносяться : молодіжні об'єднання, діяльність яких спрямована на поглиблення в країні демократичних процесів та побудову громадянського суспільства; саморозвивального і самовиховного спрямування; правозахисного характеру; професійного, науково-дослідницького, мистецько-культурного , фольклорного, спортивно-туристичного, патріотичного, історично-просвітницького, екологічного, релігійного спрямування; громадські об'єднання студентської молоді; волонтерські організації; молодіжні об'єднання національних меншин та ін.

Дослідження діяльності різновікових об'єднань дає підстави розглядати їх як важливий інститут соціалізації, виховання і самовиховання молоді, забезпечення профілактики девіантної поведінки. Зокрема, це стосується антинаркотичного виховання та формування установок на здоровий спосіб життя. Встановлено, що у різновікових об'єднаннях, де здійснюється антинаркотичне виховання, значно зменшилась кількість членів, які допускають можливість вживання алкогольних напоїв і тютюнопаління, відсутні випадки вживання наркотичних речовин.

Значним потенціалом соціалізації, виховання і самовиховання володіють одновікові молодіжні об'єднання, члени яких переважають неспілку молоді за багатьма параметрами формування моральних якостей і ціннісних орієнтацій. Найбільші успіхи у цьому плані мають ті суб'єкти молодіжного руху, які поєднують інтенсивність діяльності з її соціально-педагогічною різноманітністю, загальною гуманістичною спрямованістю.

Особливо значимим є досвід молодіжних об'єднань, діяльність яких спрямована на профілактику ВІЛ / СНІД та наркозалежності. Досвід організації діяльності таких об'єднань дає підстави вважати національний молодіжний рух важливим резервом у боротьбі з девіантними проявами в молодіжному середовищі.

Отже, вважаємо, що у контексті державної молодіжної політики необхідно: по-перше, всебічно підтримувати ці об'єднання (морально і матеріально); по-друге, активно пропагувати досвід їх діяльності (телебачення, радіо, преса, буклети, науково-популярна література); по-третє, сприяти формуванню нових молодіжних організацій цієї ж спрямованості; по-четверте, актуалізувати дані напрями профілактично-виховної роботи у діяльності інших молодіжних об'єднань.

Література

1. Іванов Ю.Ф. Кримінологія / Ю.Ф.Іванов, О.М.Джука. – К.: Вид. Паливода А.В., 2006. – 264с.
2. Катаєва Н.А. Социальная работа в микрорайоне как средство профилактики девиантного поведения подростков / Наталья Алексеевна Катаева. – М.: Наука, 1996. – 183 с.

В данной статье рассматриваются вопросы профилактической деятельности общественных молодёжных объединений в Украине. Ключевые слова: девиации, профилактическая работа, общественные молодёжные объединения.

In this article the preventive activity of the contemporary public youth organizations in Ukraine is considered. Key words: deviations, preventive activity, contemporary public youth organizations.

УДК 37.026+372.8 (53; 54; 57)

ЗМІСТ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНА КАТЕГОРІЯ

Попова Тетяна Миколаївна
м. Керч

У статті дається визначення змісту природничонаукової освіти як загальнодидактичної категорії та виділяється її компонентний склад. Проводиться аналіз, встановлюються дидактико-методологічні функції природничонаукової, теоретичної, експериментальної, практичної, політехнічної, технологічної й культурно-історичної складових змісту дисциплін освітньої галузі «Природознавство» в загальноосвітній школі.

Ключові слова: зміст освіти, зміст природничонаукової освіти, складові змісту природничонаукової освіти.

Роль освіти в державотворчому процесі безперечна. Освіта виконує державне замовлення на навчання, виховання гармонійно розвинутого майбутнього громадянина України і, водночас «освіта є процесом передачі накопичених поколіннями знань і культурних цінностей» [2, с.63]. Генеральні цілі й завдання освіти визначають її зміст – «...триєдиний цілісний процес освіти (становлення) особистості – опанування досвідом, виховання і розвиток» [10, с.28] і є основним чинником розвитку національної школи.

«Енциклопедія освіти» характеризує зміст освіти як «історичну категорію, своєрідну модель реалізації вимог суспільства до підготовки людських поколінь до життя. У змісті освіти враховуються актуальні й перспективні потреби суспільства, а також освітні запити окремих особистостей» [6, с.322].

Зміст освіти є «...основною складовою соціального наслідування, культури, завдяки якому не переривається зв'язок між поколіннями» [11]. Таким чином, «...зміст освіти поповнюється зі спадщини культури і науки, а також із життя й практики людини» [2, с.63], і є «педагогічною моделлю соціального замовлення, зверненого» [8] до школи.

У сучасній дидактиці зміст освіти визначають як педагогічну адаптовану систему знань, умінь і навичок, способів навчально-пізнавальної, досвіду творчо-пошукової діяльності, емоційно-ціннісного ставлення учнів до світу, що наповнюється з багатого спадку культури, науки, життя, практики людини. забезпечує світоглядний, інтелектуальний і культурний розвиток особистості та є моделлю реалізації суспільних вимог до кінцевих цілей навчально-виховного процесу (Ю.І.Бабанський, Б.М.Бім-Бад, Н.В.Бордовська, С.У. Гончаренко, В.І.Данільчук, В.І.Загвязинський, А.В.Коржув, В.В.Краєвський, І.Я.Лернер, В.М.Полонський, В.А.Попков, А.О.Рєан, М.М.Скаткін, О.Я.Савченко, В.О.Сітаров, О.В.Сухомлинська, А.В.Хуторський, К.І.Чорна та ін.).

Зміст освіти, як загальнодидактична категорія, визначає зміст усіх освітніх галузей, у тому числі зміст природничонаукової освіти загальноосвітньої школи. Таким чином, метою даної статті є визначення змісту природничонаукової освіти як загальнодидактичної категорії, а також встановлення дидактико-методологічних функцій її основних складових у загальноосвітній школі.

Досліджуючи роботи провідних дидактів, В.І.Загвязинський узагальнює основні напрямки формування змісту всіх навчальних дисциплін:

- основи наук, що визначають сучасну природничонаукову і соціальну картину світу, тобто сукупність фундаментальних понять, законів, теорій, основних фактів і типів проблем, які розв'язує наука;
- основні галузі застосування теоретичного знання;
- методологічні знання, які забезпечують усвідомленість засвоєння і розвитку мислення, у тому числі відомості про історію пізнання;
- відомості, необхідні для забезпечення всіх або багатьох сфер людської діяльності;
- не вирішені, але важливі наукові й соціальні проблеми;
- узагальнюючі ідеї та положення, що дають розуміння про єдність і розвиток світу [7, с.55].

Основні напрямки формування змісту всіх навчальних дисциплін впроваджуються до навчально-виховного процесу на основі принципів:

- 1) відповідності змісту освіти рівню сучасної науки, виробництва та вимог демократичного суспільства, яке розвивається;
- 2) єдності змістовної та процесуальної сторін навчання, що припускає представництво всіх видів людської діяльності;
- 3) структурної єдності змісту освіти на різних рівнях його формування з урахуванням особистісного розвитку і становлення учня, що бере до уваги рівновагу, пропорційність і гармонійність усіх компонентів освіти;
- 4) відображення в змісті освіти всіх ведучих елементів світової й вітчизняної культури, які охоплюють потенціал особистісного розвитку учнів [там само, с.55-56].

Отже, змістом освіти передбачається багатоаспектна інтеграція природничонаукових дисциплін, взаємне використання наукових, культурних, гуманітарних можливостей навчально-виховного процесу, що створює сприятливі умови для ефективного досягнення важливих для суспільства навчальних, виховних та розвиваючих цілей освіти.

Освіта є процесом передачі накопичених поколіннями знань і культурних цінностей [2, с.63]. Розглядаючи освіту як соціокультурний феномен, дидактика встановлює соціокультурні функції розвитку сучасної освіти. Такі, як:

- соціальна – такий розвиток навчання і виховання учнів, результатом яких буде підготовка до активного самостійного життя, чим закладаються основи майбутнього суспільства;
- аксіологічна – в навчально-виховному процесі учні опановують науково-культурними цінностями, готуються до входу в світ науки і суспільної культури;
- людинотворча – передбачає урахування й збереження індивідуальності особистості, створення умов для її реалізації та самоосвіти упродовж життя;
- духовна – формування пізнавальних і духовних потреб людини створює передумови розвитку інтелектуальної й духовно-моральної особистості, а, значить, і суспільства;
- культуротворча – забезпечує збереження, передачу культурно-історичних традицій кожній окремій особистості, виховання вмінь відтворення й збагачення культури [2, с.63-66; 7].

У центрі освітнього процесу стає особистість, її прагнення та підготовка до самореалізації впродовж життя. Спрямованість сучасної освіти на особистість визначила зміну освітніх парадигм. Парадигми особистісно-орієнтованого навчання (гуманістична) і культурологічна змінили парадигму технократичного навчання. Саме гуманістична і культурологічна освітні парадигми встановлюють основні напрямки формування складових змісту сучасної природничонаукової освіти, про що свідчать сучасні публікації дидактів, науковців, учителів фізики, астрономії, хімії, біології.

У роботах В.В.Антонова, П.С.Атаманчука, О.І.Бугайова, М.В.Головка, С.У.Гончаренка, Є.В.Коршака, О.І.Ляшенка, Ю.І.Мальованого, М.Т.Мартинюка, А.І.Павленка, М.І.Садового, П.І.Самойленка, Б.А.Суса, В.М.Цивіна, В.Д.Шарко, Р.М.Щербакова та інших сформульовані й розкриті основні принципи та загальні дидактичні положення побудови сучасного шкільного курсу фізики та астрономії.

Публікації О.М.Бабенко, Н.Буринської, Л.П.Величко, О.М.Донік, О.В.Єреська, Л.М.Зламанюка, О.Корсакової, О.П.Мітрясової, М.М.Савчин, Л.В.Ткачук, С.Трубачевої, Т.М.Шеремет, О.Г.Ярошенко та інших відображають дидактичні напрямки побудови змісту навчання хімії в загальноосвітній школі.

С.Ю.Астанина, О.М.Бабенко, П.Г.Балан, А.С.Вихренко, О.В.Данилова, С.А.Данилов, О.В.Єресько, О.В.Костильов, І.Ю.Костіков, В.В.Курсон, М.Ю.Макарчик, Н.Ю.Матяш, Є.С.Цикало, Н.Н.Чайченко, Д.А.Шабанов та інші науковці й учи-

теля сформулювали дидактичні особливості створення змісту шкільної біологічної освіти.

Загальні питання формування складу та структури змісту природничонаукової освіти обговорюються в роботах С.Ю.Астаниної, В.Бобрицької, О.І.Гірної, Г.Ж.Гуза, Т.Д.Дубовицької, В.С.Слабін, С.Г.Жигаленко, Є.П.Жиркова, М.В.Зінкевич, О.О.Іванової, В.Р.Ільченко, В.В.Краєвського, В.М.Мадзігона, А.В.Муханової, І.М.Осмаловської, Г.О.Павлової, В.М.Руденко, А.В.Усової, А.В.Хуторського, І.В. Шалигіної та інших дидактів.

Аналіз численних психолого-педагогічних і дидактичних джерел, державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, навчальних програм з фізики, астрономії, хімії, біології дав можливість виокремити основні дидактичні принципи побудови сучасного змісту освітньої галузі «Природознавство» (фізики, астрономії, хімії, біології), які мають певне відношення або визначають складові побудови змісту природничонаукової освіти в загальноосвітній школі:

- спільність та неперервність природничонаукової 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 природничонаукової освіти (розгляд актуальних загальнолюдських проблем світоглядного характеру – історичних, філософських, екологічних, культурологічних тощо);
- диференціація освіти;
- генералізація навчального матеріалу навколо фундаментальних наукових теорій, органічне поєднання класичної і сучасної фізики, астрономії, хімії, біології;
- політехнічна й екологічна спрямованість курсів фізики, астрономії, хімії, біології з урахуванням задач профільного навчання;
- інтеграція знань про світ і природу як необхідна умова гуманітаризації природничонаукової освіти (виділено нами – Т.П.) [4; 12; 13; 14; 15].

Чинні шкільні навчальні програми наголошують, що головною метою навчання в школі є розвиток особистості учнів засобами фізики, астрономії, хімії, біології, як навчальних предметів, зокрема завдяки формуванню в них наукових знань, наукового світогляду і відповідного стилю мислення, екологічної культури, розвитку в них експериментальних умінь і дослідницьких навичок, творчих здібностей і схильності до креативного мислення. Відповідно до цього, зміст природничонаукової освіти спрямовано на опанування учнями наукових фактів і фундаментальних ідей, усвідомлення ними суті понять і законів, принципів і теорій, які дають змогу пояснити перебіг природних явищ і процесів, з'ясувати їхні закономірності, характеризувати сучасну наукову картину світу, зрозуміти наукові основи сучасного виробництва, техніки і технологій, оволодіти основними методами наукового пізнання і використовувати набуті знання в практичній діяльності. Наскрізними змістовими лініями освітньої галузі «Природознавство» є категоріальні структури, а саме: речовина і поле; рух і взаємодія; методи наукового пізнання; роль наукових знань у житті людини і суспільному розвитку [13; 14; 15].

Отже, докладний розгляд дидактичних видань дав можливість визначення змісту природничонаукової освіти в загальноосвітній школі як системи знань про оточуючий світ, що складають основу природничих наук (фізики, астрономії, хімії, біології), – факти, поняття, закони, теорії моделі, фундаментальні дослідження, методи, прийоми розумової й практичної діяльності, приклади застосування досягнень наукових знань у розвитку технічної культури, історичний матеріал про різні етапи розвитку природознавства, життя і діяльності видатних вчених та інженерів, у тому числі українських. Тим самим змістове наповнення навчання фізики, астрономії, хімії, біології створює передумови для забезпечення усвідомлення учнями наукових знань, як компоненти світової культури, розвитку експериментальних і дослідницьких навичок,

умінь застосовувати набуті знання на практиці, формування культурно-наукового світогляду і стилю мислення, розкриття ролі наукових знань у житті людини та суспільному розвитку.

На основі визначення змісту курсу дисциплін освітньої галузі «Природознавство» загальноосвітньої школи, аналізу «Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» [5], «Програм для загальноосвітніх навчальних закладів: Фізика. Астрономія» (2005), «Хімія» (2006), «Біологія» (2006) [12; 13; 14; 15], підручників фізики, астрономії, хімії, біології для 7-11 класів різних років видання, в тому числі сучасних українських підручників, нами виокремлено основні компоненти змісту природничонаукової освіти в загальноосвітній школі: природничонаукову, теоретичну, експериментальну, практичну, політехнічну, технологічну, культурно-історичну.

Природничонаукова компонента висвітлює сукупність загальних наукових знань про природу, розвиває «... уявлення про загальні закономірності перебігу фізичних явищ і процесів різної природи, <...> екологічні наслідки природокористування, що забезпечує формування в свідомості учнів» [5, с.35-47] природничонаукової картини оточуючого світу. Методологічна функція природничонаукової компоненти змісту освітньої галузі «Природознавство» проявляється у створенні передумов для опанування учнями евристичними (від гр. *heuriskō* – нахожу – дослідницький метод опису фактів на основі логічних прийомів [3, с.593]) та емпіричними (від фр. *empirisme*, гр. *empeiria* – дослід – дослідницький метод опису фактів на основі спостережень і відтворення дослідів [там само, с.610]) методами пізнання.

Теоретична компонента «... створює передумови для: по-перше, глибокого розуміння учнями наукових знань на основі вивчення наукових понять і законів, що пояснюють явища та процеси, які «... відбуваються у природі, техніці, побуті» [14, с.4], доцільні; по-друге, формування вмінь аналізувати, систематизувати й узагальнювати отримані знання з використанням взаємозв'язків з математикою; по-третє, «... оволодіння мовою фізики, астрономії, хімії, біології та умінь користуватися нею для аналізу інформації» [там само], а також методами наукового моделювання. Теоретична компонента змісту природничонаукової освіти виконує одну з найважливіших методологічних функцій – націлює учнів на опанування теоретичними методами наукового пізнання, формує в них науково-теоретичний стиль мислення.

Експериментальна компонента сприяє розвитку вмінь і навичок учнів самостійно аналізувати, планувати і виконувати експеримент, спостерігати і досліджувати явища природи і техніки, пояснювати, «... оцінювати їх вірогідність та межі застосування» [14, с.4]. Відповідає за опанування як евристичними, так і теоретичними методами пізнання дійсності в навчально-виховному процесі з фізики, астрономії, хімії, біології.

Практична компонента реалізує одну з освітніх цілей: «... набуття практичних умінь використовувати вимірювальні прилади та обладнання, засоби інформаційних технологій як самостійного виконання певного кола дослідів» [там само]. Практична компонента змісту природничонаукової освіти націлює діяльність учителя на формування в учнів умінь: 1) розв'язувати і складати задачі різних типів, 2) використовувати набуті знання з фізики, астрономії, хімії, біології у навчально-пізнавальній діяльності та повсякденному житті, 3) передбачати можливе застосування отриманих знань у різноманітних галузях науки, промисловості, побуті. Отже, «... озброює учнів раціональним методологічним підходом до пізнавальної й практичної діяльності» [там само, с.4], демонструє «... фундаментальний і прикладний характер наукового знання» [5, с.48], практичне значення оволодіння науковим знанням.

Політехнічна компонента «... дає змогу учням ознайомитися з науковими основами сучасного виробництва, з його основними галузями» [1, с.10]. Ілюструє використання законів фізики, астрономії, хімії, біології в техніці й житті та вплив історії розвитку наукового знання на розвиток техніки, на процеси росту рівнів технічної культури і культури виробництва. Цікавими для учнів є приклади прояву законів фізики, астрономії, хімії, біології та їх використання в будівництві, архітектурі, мостобудуванні, машино-, літако- і суднобудуванні, сільському господарстві, медицині

та фармакології, при застосуванні нетрадиційних джерел енергії, реставрації пам'яток архітектури, при конструюванні технічних приладів, механізмів тощо. Політехнічна компонента змісту навчання розкриває прикладну значущість наукового знання, розвиває техніко-екологічний стиль мислення.

Технологічна компонента створює передумови для розвитку технічно і технологічно грамотної особистості в умовах сучасного високотехнологічного та інформаційного життєвого простору, розкриває роль наукового знання у розвитку технічної культури цивілізації. Одним із завдань технологічної компоненти є формування в учнів «... уміння гармонійно взаємодіяти з навколишнім природним середовищем, приймати екологічно виважені рішення в природокористуванні» [5, с.48]. Технологічна компонента змісту природничонаукової освіти демонструє учням залежність науково-технічного прогресу і розвитку сучасних технологій від розвитку фізики, астрономії, хімії, біології, їх досягнень та своєчасного теоретичного обґрунтування новітніх наукових відкриттів.

Культурно-історична компонента відповідає за формування в учнів уявлення про науку як «... джерело знань про навколишній світ, основу науково-технічного прогресу і, водночас, один з найважливіших компонентів світової культури» [14, с.3]. Культурно-історична компонента створює умови для ознайомлення учнів з історією розвитку національної та світової природничої науки і техніки, «... розкриває роль знань з фізики, астрономії, хімії, біології в житті людини та суспільному розвитку, <...> формує знання з історії становлення основних наукових ідей та їх творців, що дає учням уявлення про історичний характер становлення наукових знань, сфери застосування фізичних знань,

місце наукового знання в суспільному прогресі...» [5, с.35-48]. Культурно-історична компонента розкриває гуманітаризаційний потенціал природничонаукової освіти, створюючи передумови для творчо-пошукової діяльності учнів, їхнього особистісного визначення загальнолюдських та національних цінностей, науковості наукових знань та їх значущості у становленні людини. Тим самим виявляється як світоглядна, так і соціокультурна функція культурно-історичної компоненти змісту навчання фізики, астрономії, хімії, біології в загальноосвітній школі.

Проведений аналіз і визначення змісту природничонаукової освіти в загальноосвітній школі, встановлення й характеризовані її складових дали можливість зробити наступні висновки.

Зміст сучасної природничонаукової освіти в загальноосвітній школі поєднує у своєму складі природничонаукову, теоретичну, експериментальну, практичну, політехнічну, технологічну, культурно-історичну компоненти.

Усі компоненти є рівноправними, взаємозв'язаними та взаємозалежними ланками змісту природничонаукової освіти. Виділяючи в практиці навчання одну з них, можна втратити головну ідею отримання освіти – глибоке усвідомлення учнями значущості наукових знань, опанування методами культурно-наукового пізнання довкілля та соціально-життєвого простору в процесі формування загальної культури особистості.

Перед науковцями, дидактами, вчителями природничих дисциплін відкриваються можливості для теоретичного дослідження і широкої практичної реалізації культурно-історичної складової змісту природничонаукової освіти в сучасній загальноосвітній школі.

Література

1. Методика викладання фізики / [К.В.Альбін, М.С.Білий, С.У. Гончаренко та ін.] – К.: ВШ, 1970. – 300 с.
2. Бордовская Н.В. Педагогика: учебное пособие / Н.В.Бордовская, А.А.Реан. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
3. Булыко А.Н. Современный школьный словарь иностранных слов / Александр Николаевич Булыко. – М.: «Мартин», 2005. – 624 с.
4. Стандарт шкільної фізичної освіти / [С.У.Гончаренко, В.В.Волков, Є.В. Коршак, О.І. Бугайов, І.А. Юрчук] // Фізика та астрономія в школі. – 1997. – №2. – С.2-8
5. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України : спецвипуск. – 2004 (січень). – №№1,2. – 64 с.
6. Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Владимир Ильич Загвязинский; [2-е изд., испр.] – М.: Академия, 2004. – 192 с.
8. Коржуев А.В. Современная теория обучения: общенаучная интерпретация: учебное пособие для вузов и системы последипломного профессионального образования преподавателей / А.В.Коржуев, В.А.Попков. – М.: Академический проект, 2009. – 185 с.
9. Корсакова О. До проблеми змісту сучасної шкільної освіти / О.Корсакова, С.Трубачева // Біологія і хімія в школі. – 2002. – № 6. – С.8-11
10. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / Вадим Семенович Леднев. – [2-е изд., перераб.]. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.
11. Сухомлинська О.В. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти / Ольга Василівна Сухомлинська // Шлях освіти. – 2004. – №3. – С.39-41
12. 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. – 134 с.
13. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Біологія. 7-11 класи. – Київ-Ірпінь: Перун, 2006. – 86 с.
14. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика. Астрономія. 7-12 класи. – Київ-Ірпінь: Перун, 2005. – 80 с.
15. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Хімія. 7-11 класи. – Київ-Ірпінь: Перун, 2006. – 32 с.

В статье дается определение содержания естественнонаучного образования как обще дидактической категории и выделяется его компонентный состав. Проводится анализ, устанавливаются дидактико-методологические функции естественнонаучной, теоретической, экспериментальной, практической, политехнической и культурно-исторической составляющих естественнонаучных дисциплин в образовательной школе.

Ключевые слова: содержание образования, содержание естественнонаучного образования, составляющие содержания естественнонаучного образования.

The definition of the maintenance of natural-science education as general didactic category and its componential structure have been given in the article. The didactic-methodological functions of natural-science, theoretical, experimental, practical, polytechnic and cultural-historical making natural-science disciplines at educational school have been defined and analysed.

Keywords: the education maintenance, the maintenance of the natural-science education, making maintenances of natural-science education.

Навчитися бути само-спрямованим означає нести відповідальність за сам процес навчання, вміти робити самоаналіз, самооцінку поряд з активною участю в цьому процесі. Відтак запровадити та підтримати програму навчання цілеспрямованості та само-дисципліни для студентів вищих навчальних закладів є вкрай необхідним та важливим.

Автори статті вважають, що для досягнення студентами високого рівня під час навчання та високого професійного рівня в подальшому само-дисципліна та сила волі є ключами до успіху. Жодна з навичок не відіграє такої важливої ролі для успішного досягнення своєї мети як само-дисципліна та самоконтроль.

Ключові слова: самодисципліна, самоконтроль, перфекціонізм, сила волі, наполегливість, само спрямованість.

Learning to be self-directed involves taking responsibility for the objectives of learning, self-monitoring, self-assessing as well as taking an active role in the very learning process. Thus, it is really essential to implement and support a self-directed learning programme for students of higher educational establishments.

The overall objective of this article is to show that self-discipline is very important in achieving certain goals and aims in various spheres of our life, especially for obtaining good results while studying.

The issue of student self-discipline has been raised in the works of the following scientists: O.Bondarchuk [1], L.Bondarchuk [1], L.Vygotsky [2], N.Zimnyaya [4], Y.Kabanova-Meller [5], Y.Karandashev [6], V.Lochnutsya [7], R.Nemov [8], I.Podlasy [9], K.Amundson [10], R.Kerr [16], J.MacArthur [18], P.Mcormack [19] and others. It has been also mentioned in the State National Programme «Education» (Ukraine of the XXI century) [3].

The problem researchers state, that «self-discipline» refers to the training that one gives oneself to accomplish a certain task or to adopt a particular pattern of behaviour, even though one would really rather be doing something else. For example, denying oneself of an extravagant pleasure in order to accomplish a more demanding charitable deed. Thus, self-discipline is the assertion of willpower over more base desires, and is usually understood to be a synonym of «self control». Self-discipline is to some extent a substitute for motivation, when one uses reason to determine a best course of action that opposes one's desires. Virtuous behaviour is when one's motivations are aligned with one's reasoned aims: to do what you know is best and to do it genuinely gladly. Continent behaviour, on the other hand, is when one does what one knows is best, but must do it by opposing one's motivations. Moving from continent to virtuous behaviour requires training and some self discipline [14].

The authors of the article believe that if students are willing to reach heights in their studies and future professional life afterwards, self-discipline and strong willpower are the keys to success. Perhaps no other skill is so much important as the development of self-discipline or self-control. Thus, we state that this research work is very actual and topical.

Mastering of self-discipline is the key to success and it can be learned. With this key you can accomplish anything! Without it, nothing worthwhile or lasting can be achieved. In order to learn self-discipline you need to first know the characteristics of self-disciplined achievers.

Analysis of theoretical recourses has provided several dominant characteristics that identify a self-disciplined achiever. These models of behaviour have made it possible for high achievers to reach unbelievable goals in all areas of their life [20].

– The first is a strong sense of purpose. These achievers know what their purpose in life is and will do everything to reach their goals. Here's a little exercise that students can perform to find out the purpose in their life. They pretend that they have been granted three wishes. They have to make these wishes personal. This is something

they want for themselves (not world peace, for example). This part of the exercise demands more time to think as well as hard thinking because there are only three of them. Now, out of those three wishes, each student is to decide, what is the one he/she wants the most? That is the overall life purpose.

– The next characteristic of a self-disciplined achiever is that he/she has a mentor or someone they wish to emulate. All top athletes talk about someone they watched and adapted his/her style and made it even better. The most renowned people in the world had a mentor. General Patton studied Hannibal. We all have people that we learned from, perhaps a parent or teacher. The top achievers have learned from someone they wish to emulate. Anthony Robbins [17] says that one of the great success strategies is to model what works. So, students to become self-disciplined, need to look at someone who is successful and model what works!

– Another characteristic of self-disciplined achievers is that they visualize. They have seen their goal fulfilled, they know what it feels like, where they were, how they lived; they experienced it (tried it on) in their minds. The French have a word that we is very familiar with, *dejavu*, meaning it has been seen before. The self-disciplined achiever has already visualized attaining his/her goal.

– The self-disciplined achiever has a strong belief in self. They KNOW they can achieve their goals and nothing will stop them from doing it. It is possible, no matter what happens in their life or how long it takes.

– Next characteristic is patience. The self-disciplined achiever has patience that it will happen. They know that they must keep going after their goal. They know that all people can walk 1000 miles – it merely takes one step at a time. You cannot do it if you are sitting down or turning around. So self-disciplined achievers are patient, because they know the end result will be a success.

– Following is perseverance. They will not give up. They do not believe that they have failures, but simply inconveniences. They know that if they keep going in the right direction, they will arrive at their destination.

– Another characteristic of self-disciplined achievers is that they plan. They map out how they are going to get where they are going to. They perform the activities that will get them where they want to go and plan how long it takes to accomplish their goals.

– The self-disciplined achiever is always learning. They learn from their own experiences as well as from the experiences of others. They always adapt to the market place, learn new technologies, and grow (develop) in knowledge. They always hone their skills to make their job easier and make sure, that they reach their goals.

– The last, but not least, characteristic of a self-disciplined achiever is that they love what they do. There is very little distinction between work and play. They enjoy their work and derive great pleasure from what they do.

Possible ways to learn self-discipline is to study the characteristics and adapt them to activities. A person should be honest with oneself and work on the ones that he/she is weak in and in no time at all they will become a habit. There is no lasting success without self-discipline. But, once a person becomes familiar with the characteristics of a self-disciplined high achiever, he/she will be able to adapt his/her own life to include these positive values.

The problem researchers [15] propose particular steps that are to be followed to increase the personal power:

– Welcome the responsibility. A person should admit that sitting around doing nothing, will lead to nothing.

– Allow oneself to feel the resistance. So, e.g. a student who needs to study, but doesn't feel like it, can say to oneself something like: «I don't feel like studying. I feel like pursuing some pleasure instead. But rather than running away, I allow myself to feel the resistance and I admit that I need to study. I also need to develop self-dis-

cipline. And doing something, that what we don't like to do, develops self-discipline. So, I welcome this opportunity to kill two birds with one stone (study for my exam and develop self-discipline)».

– Take few deep breaths, relax and let the tension to go of. The person should start with pausing and visualization of the action as if it has been already completed. The next step is to study in mind the image of the completed project for a few moments. This step prepares both conscious and subconscious mind for an action.

– Action. After doing so, a person will feel a sense of relief as if free from the stress that comes from ignoring an important task. Then comes the feeling of pleasure of accomplishment. Finally, a person discovers, that the task was easier to do than he/she had first imagined.

– Relish the relief and please the experience. A person should remember it, savour it, and focus on it, for it will become the source of motivation.

– Those who haven't yet developed the habit of self-discipline avoid tasks because they focus on the effort that needs to be made. In their minds, effort is synonymous to discomfort. A person should change what he/she focuses on. When facing a new task, one should focus on the relief and pleasure he/she will be experiencing. Also it is necessary to focus on the memory of how the imagination tricks a person, always blowing things out of proportion. The task will become easier to do than it seemed before.

– Start with small things, launch the personal Self-Discipline Development Programme. By doing this a person will cope with two things: complete tasks and develop self-discipline. Of the two, developing self-discipline is more important. For once a person has mastered the self-discipline, he/she will be able to do everything. So, it is important to be successful. Therefore, when starting out, one should not work on the most urgent task, but choose the easiest one first and work the way up, e.g. a person, working out in a gym for the first time, beginning with lifting 100 lb. weights, will probably feel overwhelmed and quickly give up. But if he/she starts with 10 lb. weights, the workouts will be easy to do and this successes will motivate a person to move on to bigger challenges.

– Be gentle but firm with oneself. A person should act firmly and stop running away. First of all it demands facing the task, accepting it, and accomplishing it. Scientists propose: to finish the started; to follow through on every project; to focus on one task at a time; not to scatter the attention; to be gentle in the sense that not to do all the tasks immediately as long as person starts doing some; not to expect to go from zero to a hundred in one second; to work up to it; to start slowly, but gradually pick up the pace as a person develops the skills.

– Expect to be tempted to avoid the tasks. A person mind might come up with rationalizations and excuses for putting off till 'tomorrow' what can be done today. A person should remain aware of his/her feelings and learn to think before the action performing; should use the reasons (rational mind), not emotions; should guide the actions; should do what is good FOR him/her instead of what FEELS good.

– Once a person learned how to quickly act on all the tasks, responsibilities, and challenges, he/she will be willing to remain fit, always ready to act. Then it is recommended to keep in shape by deliberately going out of one's way to do things a person doesn't want to do, even if they are unimportant. The truth is, nothing is unimportant, for if doing something trivial helps maintaining the self-discipline,

it is no longer trivial. It is just like working out in a gym. After all, the workout a person chooses to do is unimportant; it is only the result (physical fitness) that is important. The same is true for the mental fitness. One should look for opportunities during the day to 'work out'.

– Once a person can keep the level of self-discipline, he/she will be ready to move on to the next level by stretching oneself. So a person deliberately seeks out difficult and complex challenges that only dared to dream about in the past. Now that he/she has mastered self-control, he/she is ready to make those dreams come true. At this point, a person is no longer paralyzed by the task-avoidance. Each done task frees up more time to work on the next project. The path of endless growth has now started.

Students to become self-disciplined have to change their philosophy – life is not something that happens to them, but they are something that happens to life. So it is worth to give up the blame game and take responsibility for the own life by mastering the art of self-discipline.

Self-discipline is about small things paving the way for very big things. That is, if one can work hard to have self-discipline in one, small area, one can create self-discipline almost effortlessly in other areas. The most famous study about this phenomenon is from R.Baumeister, S.Berglas [11; 12], who have found that students who walked with a book on their head to fix their posture ended up eating better, studying harder, and sleeping more. Without even noticing they were making those changes.

The key to self-discipline is finding an easy re-entry point. We used to tell ourselves that if we would just get back on our daily workout schedule, the rest of our self-disciplined life would fall back into place. This is true. But it's too hard. When everything has fallen apart for us in the self-discipline arena it usually looks like this: we are eating poorly, behind in answering emails, and we're biting our nails. Then we start hiding from people because we feel too discombobulated to connect.

One needs to give up perfectionism in order to get anywhere. Perfection is the enemy of self-discipline. If the aim is perfection, a person will never get oneself to do what he/she needs to do. No one is perfect, and if a person tells himself/herself, that he/she needs to be perfect, then everything is too hard to start. Things should be done immediately, as they pass in front of a person.

Self-discipline is mental, but only because it's about believing in oneself. Take, for example, the person who stops going to the gym for a month. A person who thinks of oneself as someone who goes to the gym is more likely to start going again than someone who thinks of oneself as a non-gym type. And this is true in a more broad sense: If you think of yourself as someone with high self-discipline then when you are not having self-discipline, you expect to start having it again, and you do. Also, self-discipline is like a muscle so you need to practice to get stronger with it, and part of practicing is talking with yourself about who you are: a person who has self-control.

Conclusions. Learning to be self-directed involves taking responsibility for the objectives of learning, self-monitoring, self-assessing, and taking an active role in learning. Thus, it is really essential to implement and support a self-directed learning programme for students of higher educational establishments.

Giordano Bruno said [13]: «A stone is not carved by a drop's falling twice, but by many times», so does not a human become wise by reading two books, but by many books.

Literature used

1. Бондарчук О.І. Бондарчук Л.І. Основи педагогіки та психології. Курс лекцій. – К.: МАУП, 1999
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття)
4. Зимняя Н.А.. Педагогическая психология. – М.: Логос. 2003. – 384 с.
5. Кабанова-Меллер Е.Н. Психология формирования знаний и навыков. – М. 1982.
6. Карандашев Ю.Н. Психология развития. – Ч 1. Введение. – Минск, 1997.
7. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка. – К., 1999
8. Немов Р.С. Психология в трех книгах. Книга 2 Психология образования. 2-е издание. – М.: Просвещение, 1995
9. Подласый И.П. Педагогика: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Просвещение, 1996. – 432с.
10. Amundson K. Self-Discipline: Helping Students Succeed. – American Association of School Administrators, 1987. – 15p.
11. Baumeister R.F. The Self in Social Psychology. – Philadelphia, PA: Psychology Press (Taylor & Francis), 1999.
12. Berglas S.C., Baumeister R.F. Your Own Worst Enemy: Understanding the Paradox of Self-Defeating Behaviour. – New York: Basic Books,

- 1993.
13. Blackwell R.J., de Lucca R. Cause, Principle and Unity: And Essays on Magic by Giordano Bruno. – Cambridge University Press, 1998.
 14. Fowers B.J. From Continenence to Virtue: Recovering Goodness, Character Unity, and Character Types for Posewitive Psychology // Theory & Psychology. – 2008. –Vol.18. – №.5. – PP.629-653
 15. Icy L. Supporting greater autonomy in language learning. – Oxford University Press: ELT Journal. – 1998. – № 52 (4). – PP.282-290
 16. Kerr R. Self-Discipline. Using portfolios to help students develop self-awareness. Ontario:Pambroke Publishers. – 1999. – 119p.
 17. Krantz D.L., Hall R., Allen D. William McDougall and the problem of purpose // Journal of the history of the behavioural sciences. – 1969. – January. – № 5 (1). – PP.25-38
 18. MacArthur J. Learning Self-Discipline. – New Jersey: Columbus, 1998.
 19. McCormack P. Student Selfdiscipline in the Classroom & Beyond. – Natl Catholic Education Assn, 2003. – 165p.
 20. Ridley D.S., Walther B. Creating responsible Learners: The Role of a Positive Classroom Environment. – Oxford University Press, 1995. – 121 p.

Научиться быть целенаправленным значит нести ответственность за сам процесс учебы, уметь делать самоанализ, самооценку наряду с активным участием в этом процессе. Поэтому воплощение и поддержка программы науки целенаправленности и самодисциплины для студентов высших учебных заведений необходимы и важны.

Авторы данного исследования считают, что для достижения студентами высокого уровня во время учебы и высокого профессионального уровня в дальнейшем самодисциплина и сила воли это ключи к успеху. Ни одна из привычек не играет такой важной роли для успешного достижения своей цели, как самодисциплина и самоконтроль.

Ключевые слова: самодисциплина, самоконтроль, перфекционизм, сила воли, настойчивость, целенаправленность.

Learning to be self-directed involves taking responsibility for the objectives of learning, self-monitoring, self-assessing as well as taking an active role in the very learning process. Thus, it is really essential to implement and support a self-directed learning programme for students of higher educational establishments.

The authors of the article believe that if students are willing to reach heights in their studies and future professional life afterwards, self-discipline and strong willpower are the keys to success. Perhaps no other skill is so much important as the development of self-discipline or self-control.

Key words: self-discipline, self-control, perfectionism, willpower, perseverance, self-directed.

УДК 37.013. 42:06.011:061. 213

СУЧАСНЕ ДИТЯЧЕ ГРОМАДСЬКЕ ОБ'ЄДНАННЯ ЯК КОЛЕКТИВНИЙ СУБ'ЄКТ ДІЯЛЬНОСТІ

Романовська Людмила Іванівна
М.Хмельницький

У даній статті розглядаються поняття «соціальна ситуація розвитку», «колективний суб'єкт діяльності», «колективна діяльність», «провідна діяльність». Через призму аналізу зазначених понять подаються результати дослідження діяльності дитячих громадських об'єднань, її впливу на процес формування особистості. Акцент у ході здійснення даного аналізу приходить на виявлення зв'язку зазначених категорій із поняттями «соціальний саморозвиток» і «самовиховання».

Ключові слова: дитячі громадські об'єднання, колективна діяльність, провідна діяльність, соціальна ситуація розвитку.

Зародження категорії «колективний суб'єкт діяльності» слід шукати в працях Л. Виготського. Як базову, відправну точку при розробці зазначеної ідеї він взяв поняття «соціальна ситуація розвитку». «До початку кожного вікового періоду складається своєрідне, специфічне відношення між дитиною і оточуючим її соціальним середовищем. Це відношення ми називаємо соціальною ситуацією розвитку. Соціальна ситуація розвитку являє собою вихідний момент для всіх динамічних змін, які відбуваються в цей період життя. Вона повністю визначає той шлях і ті форми, завдяки яким особистість набуває нових рис і властивостей, беручи їх у власного соціального оточення» [1, с.258-259].

Базуючись на зазначеному, Л.Виготський пов'язував соціальну ситуацію розвитку із спільною діяльністю [1, с.261].

Відповідно виникає питання, а який, власне кажучи зв'язок між поняттями «соціальна ситуація розвитку» і «колективний суб'єкт»? На нього у психологів є така відповідь. Існуючий зв'язок є динамічним і специфічним. З однієї сторони, соціальна ситуація розвитку стимулює розгортання спільної діяльності, з іншої – всередині соціальної ситуації розвитку визрівають передумови для становлення майбутньої спільної діяльності.

Мета статті полягає у спробі виявити особливі і типові риси

дитячого громадського об'єднання як колективного суб'єкта діяльності.

Аналізуючи колективну діяльність сучасних дитячих громадських об'єднань ми дійшли висновку, що остання активно стимулює створення соціальної ситуації розвитку. В свою чергу зазначена ситуація створює передумови для розгортання процесів соціального саморозвитку і самовиховання.

Феномен соціального саморозвитку особистості розкриває гуманістична лінія в психології, яка вивільняє місце для її духовного зростання, сприяє розкриттю людиною своєї суті, її самоактуалізації (Р.Бернс, І.Бех, М.Боришевський, М.Боуен, І.Ковальов, Л.Руви́нський та ін.).

У загальній педагогіці ідеї самовиховання активно розроблялися такими відомими науковцями як П.Блонський, П.Каптерев, М.Монтессорі, К.Ушинський, В.Сухомлинський та інші.

У розвиток теорії і практики самовиховання великий внесок зробили П.Каптерев, А.Макаренко, Л.Руви́нський, С.Рубінштейн, В.Сухомлинський, К.Ушинський, В.Оржеховська та інші. Вони розглядали самовиховання як один із найсуттєвіших факторів саморозвитку особистості. На їхню думку, тільки те виховання вважається ефективним, яке пробуджує в особистості потребу в самовихованні. І чим старшим стає індивідуум, тим більша роль у формуванні його особистості має належати самовихованню.

Відомо, що повноцінний процес формування особистості можливий за наявності трьох основних компонентів. Це: вплив соціального середовища; виховний вплив суспільства на особистість через соціальні інститути і свідомий вплив людини самої на себе, тобто самовиховання.

Остання форма впливу на зазначений процес, як стверджує С. Ковальов, лише тоді може вважатися самовихованням, коли вона являє собою свідомі дії особистості, спрямовані на власне самовдосконалення, тобто дії, в яких людина виступає активним

суб'єктом самоосвіти, морального, трудового і естетичного саморозвитку [6, с.4].

У найзагальнішому вигляді самовиховання, на думку Ю. Орлова, це певний тип ставлення, дій щодо самого себе і власного майбутнього з точки зору відповідності певним моральним нормам [8, с.34].

У ході формуального експерименту ми дійшли висновку, що самовиховання членів дитячих громадських об'єднань – процес в якому взаємопов'язано проявляється весь духовний світ зазначеної категорії дітей і підлітків. У ньому взаємодіють моральність, інтелект, воля, емоції. Емоційно-моральний характер самовиховання тісно поєднується з вольовим та інтелектуальним, утворюючи складну картину змін в структурі особистісних рис і властивостей індивідууму.

Як слушно визначає О. Ковальов «самовиховання – це свідоме, систематичне робота особистості над собою з метою усунення тих чи інших недоліків і формування позитивних якостей, що відповідають вимогам суспільства й особистісного плану розвитку» [5, с.14].

Проведене нами дослідження дає підстави вважати самовиховання важливою складовою соціально-педагогічного процесу в дитячих громадських об'єднаннях, яке суттєво впливає хід соціалізації і соціального виховання їхніх членів. Так, у Статуті Асоціації Гайдів України (АГУ) наголошується, що «основними завданнями АГУ є:

- сприяння розкриттю творчого потенціалу дівчат підліткового та юнацького віку;
- сприяння прагненню до самовиховання і самовдосконалення, формування демократичного підходу до самостійного прийняття рішень;
- залучення молоді до здорового способу життя» [9, с.34].

Статут Асоціації скаутів України (АСУ) містить такі положення. «АСУ вважає програмними такі принципи скаутського руху:

- духовність – відношення особи до духовних цінностей життя, їх пошук, власне самовиховання;
- громадянську активність – відношення особи до суспільства у самому широкому розумінні цього слова;
- особисту відповідальність перед собою за власний саморозвиток» [10, с.43]. Статут Хмельницького обласного дитячого громадського об'єднання «Діти – майбутнє Поділля» акцентує увагу на самовиховному характері зазначеного об'єднання: «Самовиховна методика, що застосовується в об'єднанні полягає у створенні умов для самовиховання та реалізації програми саморозвитку особистості» [11, с.2].

Досліджуючи соціально значущу і суспільно корисну діяльність сучасних дитячих громадських об'єднань, а також в цілому їхній вплив на своїх членів, ми дійшли висновку, що дитячий рух цілком обґрунтовано можна розглядати як одну із базових інтегративних основ у системі соціалізації і соціального виховання підростаючого покоління, яка дозволяє своєчасно діагностувати, виявляти і педагогічно доцільно впливати на стосунки в дитячому підлітковому соціумі, на спрямування юної особистості на шлях самовиховання і саморозвитку. Відповідно, актуальною постає проблема комплексного педагогічного вивчення, узагальнення і осмислення сутності соціально значущої і суспільно корисної роботи дитячих спілок, їхнього впливу на процес формування особистості.

У зв'язку із зазначеним питання дослідження умов активізації особистісного потенціалу соціального саморозвитку і самовиховання членів дитячих громадських об'єднань набуває особливого значення.

Останній же в значній мірі визначається структурою і якістю колективної діяльності. Зазначену діяльність стосовно дитячих спілок ми розглядаємо як провідну діяльність, що, власне кажучи, і створює соціальну ситуацію саморозвитку.

У своїх ранніх працях А. Леонтьєв сформулював поняття «провідна діяльність», відштовхуючись при цьому саме від ідеї соціальної ситуації розвитку. «Перше, що повинно бути виділене серед різноманітних форм людської активності, – це різні типи складних діяльностей, які реалізують ... різні форми відносин людини до дійсності» [7, с.48]. Розвиваючи свою думку він підкрес-

лив, що кожна стадія психічного розвитку людини супроводжується провідним видом діяльності. Отже, стверджував А. Леонтьєв, «необхідно говорити про залежність розвитку психіки, і в цілому формування особистості, не від діяльності взагалі, а від провідної діяльності» [7, с.85]. Слід підкреслити одну обставину: якщо для Л. Виготського соціальна ситуація розвитку характеризується певним провідним типом відносин, то для А. Леонтьєва діяльність є формою існування цих відносин, її своєрідний соціально-предметний субстрат. Інакше кажучи, відношення існує лише в формі, у вигляді тієї чи іншої діяльності, і розвивається всередині цієї діяльності, паралельно з її розвитком.

А. Леонтьєв дав розгорнуту характеристику провідної діяльності. По-перше, це така діяльність, у формі якої виникають і всередині якої диференціюються інші, нові види діяльності. По-друге, це діяльність, в якій формуються або перебудовуються окремі психічні процеси. І по-третє – від неї залежать психологічні зміни в структурі особистості [7, с.87]. Аналізуючи діяльність сучасних дитячих громадських об'єднань ми дійшли висновку, що в наявності є три форми провідної діяльності: це – соціально значуща і суспільно корисна; розважально-дозвіллова і комбінована (поєднання соціально значущої і суспільно корисної з розважально-дозвілловою).

Домінування якоїсь із них в структурі колективної діяльності дитячої організації і визначає особливості процесу самовиховання і саморозвитку особистості членів зазначеного формування.

Однією з суттєвих характеристик провідної діяльності є те, що на її основі відбувається реорганізація всіх інших видів діяльності, створення нової структури соціалізаційних і виховних впливів, тобто виникає нова соціальна ситуація розвитку особистості. В рамках цієї нової ситуації розвитку відбуваються зміни і в структурі провідної діяльності. Вирішальним чинником у цій ситуації психологи вбачають діяльність колективу малої групи (дитячої спілки), тобто колективну діяльність. Зокрема, психолог В. Давидов стверджує, що провідна діяльність – це насамперед колективна діяльність, що реалізується колективним суб'єктом [2, с.118].

Розробка понять «колективна діяльність» і «колективний суб'єкт» стала новим і дуже важливим кроком вперед в розвитку загально психологічної теорії діяльності. У найбільш загальному вигляді зазначені категорії в працях В. Давидова трактуються таким чином. «Деякі форми діяльності мають первинні види як колективні діяльності, що виконуються колективним суб'єктом Лише згодом, на підставі цієї колективної діяльності, яка здійснюється колективним суб'єктом, виникає індивідуальна діяльність, що виконується індивідуумом, індивідуальним суб'єктом» [3, с.37]. У процесі трансформації колективної діяльності людей в індивідуальну відбувається інтеріоризація обслуговуючих їх психічних функцій людини. коли зовнішня форма реалізації останніх перетворюється у внутрішню (при цьому відбувається істотна зміна як змісту, так і пізнавальних можливостей цих функцій). На думку В. Давидова, кожна нова психічна функція з'являється в якості своєрідного «індивідуального продовження» її виконання в колективній діяльності [4, с.102].

Як свідчить аналіз проведеного дослідження, діяльність сучасних дитячих громадських об'єднань цілком обґрунтовано можна вважати колективною діяльністю, суб'єктами же цієї діяльності виступають колективи зазначених об'єднань. Соціально значуща і суспільно корисна, розважально-дозвіллова і комбінована форми провідної діяльності дитячих спілок продукують різні варіанти процесу самовиховання, саморозвитку і самореалізації даної категорії дітей і підлітків.

У процесі колективної діяльності дитячих громадських об'єднань саморозвиток особистості активно поєднується із її соціальним самовизначенням. У сучасній психології самовизначення розглядається як «готовність людини усвідомлено і самостійно планувати і реалізовувати перспективи свого саморозвитку» [18, с.172].

Дитячі громадські об'єднання створюють соціально-педагогічні умови для прискорення процесу самовизначення своїх членів як в системі ціннісних пріоритетів, так і в конкретних формах поведінки. Вважаємо, що в результаті перебування в дитячій

спільці у підлітка долається потреба в пошуку зовнішньої підтримки, виробляється самостійність, з'являється здатність повністю спиратися на себе, займати свою позицію, бути відкритим і готовим до будь-яких поворотів свого життєвого шляху.

Розглядаючи колективну діяльність членів дитячих громадських об'єднань як симбіоз практично-предметної діяльності і духовної діяльності ми дійшли висновку, що в процесі організації і проведення різноманітних акцій і заходів, реалізації соціально орієнтованих програм і виникає духовна діяльність, яка уявляється нами як специфічний комплекс міжособистісних відносин, психологічних впливів і взаємовпливів та спілкування. Тривалість перебування у сфері функціонування цього комплексу, а також його аспекти і мають вирішальний вплив на процес соціалізації особистості члена дитячої спілки.

Отже, дитячі громадські об'єднання ми визначаємо як колективні суб'єкти діяльності, які продукують провідну діяльність, що на нашу думку, є вирішальним чинником їхнього перетворення у соціально-педагогічні системи зі своїми завданнями, метою діяльності, напрацьованими формами і методами роботи з дітьми і підлітками.

Проте більшість дитячих громадських об'єднань діють на регіональному та обласному рівнях і їхній соціально-педагогічний

потенціал, форми і методи роботи продовжують перебувати в стані становлення і розвитку. Гострими проблемами всіх дитячих спілок залишається матеріальна база діяльності (власне приміщення, матеріальне і фінансове забезпечення проведення акцій і заходів), а також рівень психолого-педагогічних знань, умінь і навичок керівного активу.

Отримані результати дослідження дозволяють стверджувати, що діяльність зазначених об'єднань має несистематичний характер, у значної частини з них переважає саме розважально-дозвіллевий тип провідної діяльності, що в цілому негативно впливає на процес саморозвитку і самовиховання. Разом з тим акції і заходи, які проводяться в більшості дитячих спілок, загалом відображають основні напрями змісту виховання, що і дозволяє класифікувати їх як соціально-педагогічні системи, що знаходяться у стадії самовизначення і становлення.

Незважаючи на вказані недоліки, діяльність дитячих громадських об'єднань України в цілому відповідає сучасному підходу до процесу соціального виховання підростаючого покоління і служить цілеспрямованій передачі дітям і підліткам соціального досвіду, суспільних ідеалів, цінностей і норм, адекватних форм поведінки, звичаїв і традицій, способу життя; сприяє формуванню готовності до активної участі у житті суспільства.

Література

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / Василий Васильевич Давыдов. – М., 1986. – 258 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / Василий Васильевич Давыдов. – М., 1996. – 194 с.
4. Давыдов В.В. Последние выступления / Василий Васильевич Давыдов. – Рига, 1998. – 213 с.
5. Ковалёв А. Г. Личность воспитывает себя / Александр Григорьевич Ковалёв. – М.: Педагогика, 1983. – 255 с.
6. Ковалёв С.М. Воспитание и самовоспитание / Сергей Михайлович Ковалёв. – М.: Мысль, 1986. – 287 с.
7. Леонтьев А.Н. Философия психологии / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Просвещение, 1994. – 293 с.
8. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера / Юрий Михайлович Орлов. – М.: Мысль, 1987. – 224 с.
9. Статут Асоціації Гайдів України / Молодіжний рух в Україні. Довідник. Частина 1. – К.: АГ «Столиця», 1998. – С. 33-37
10. Статут Асоціації Скаутів України / Молодіжний рух в Україні. Довідник. Частина 1. – К.: АГ «Столиця», 1998. – С. 42-48
11. Статут Хмельницького обласного дитячого об'єднання «Діти – майбутнє Поділля». – Хмельницький. 2005. – 7 с.

В статті розглядаються поняття «соціальна ситуація розвитку», «колективний суб'єкт діяльності», «ведуча діяльність». С урахуванням даного розгляду приводяться результати дослідження діяльності дитячих громадських об'єднань, її впливу на процес формування особистості. Акцент в ході даного аналізу ставиться на виявлення зв'язу даних категорій з поняттями «соціальне саморозвиток» і «самовоспитання».

Ключевые слова: детские общественные объединения, коллективная деятельность, ведущая деятельность, социальная ситуация развития.

This author of the article has considered the notions "social situation of development", "collective subject of activity", "collective activity", "main activity". While analyzing these notions the author proposed the investigation's results of children public organizations activity and its influence on the personality forming process. Special attention is paid to the identification of the connection between these categories and notions "social self-development", "self-education".

Key words: children public organizations, collective activity, main activity, social situation of development

УДК 378.147:373.3

ЕФЕКТИВНІСТЬ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНИХ СИТУАЦІЙ

Сідун Мар'яна Михайлівна
м.Мукачеве

В статті визначено і досліджено роль технології моделювання навчальних ситуацій у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. В статті представлені результати експериментальної перевірки відповідної технології та доведена її ефективність, у відповідності до чого навчальні ситуації повинні знайти більш активне застосування у підручниках з іноземної мови.

Ключові слова: навчальна ситуація, професійна компетентність, технологія моделювання навчальних ситуацій,

експериментальна перевірка, початкова школа.

Постановка проблеми. Підготовка майбутнього вчителя продовжує характеризуватися тим, що студенти засвоюють переважно розрізнені, невзаємопов'язані компоненти професійної діяльності, відображені в сучасних підручниках, а не її цілісну структуру, без урахування особливостей майбутньої професії. Формування педагога творчого, ініціативного, самокритичного може бути здійснено лише тоді, коли майбутній учитель іноземної

мови початкової школи уже в роки навчання у вищому навчальному закладі буде поставлений в умови, наближені до його практичної діяльності за допомогою навчальних підручників, курсів, зміст яких включає широкий спектр 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, що може знайти широке застосування в підручниках для вищої школи, є моделювання навчальних ситуацій [4;7].

Аналіз останніх досліджень. У працях І.Я.Лернера, М.І.Махмутова, О.М.Матюшкіна, М.М.Скаткіна, А.В.Фурмана та ін. розкрито вимоги до навчальних ситуацій, способи їх моделювання, суть понять „проблемна ситуація”, „навчальна ситуація”.

Навчальна ситуація, на думку 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 [8].

У деяких дослідженнях [3; 6] „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..

У цілому під навчальною ситуацією розуміється ситуація навчання, що визначається як сукупність обставин, яка викликає необхідність звертання до навчальних засобів з метою впливу однієї людини на іншу у процесі навчальної діяльності [2].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є визначення й дослідження ефективності технології моделювання навчальних ситуацій у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи.

Основна частина. Під моделюванням навчальних ситуацій ми розуміємо процес утворення ситуацій-моделей, де реальні об'єкти замінені вигаданими, а взаємостосунки між учасниками ситуації штучно організовані, знаходяться під керівництвом педагога[9]. 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].

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 [5].

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 навчальних ситуацій, алгоритм моделювання, методичний інструментарій розв'язку тощо);
- поетапне виконання студентами практичних завдань з використанням підручників, 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

Ефективність 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 проведеного нами анкетування, у якому, зокрема, висловлювалися такі побажання: „Окрім лекційної інформації, хочемо побачити спроби її практичного використання” (48% із числа респондентів); „Треба на конкретних прикладах навчатися методики, запропонованої

викладачами” (21%).

Розроблена нами технологія включає в себе комплекс організаційних форм, методів і прийомів психолого-педагогічної підготовки: лекційні та семінарські заняття; практичні заняття; моделювання та аналіз типових навчальних ситуацій; групові дискусії; сюжетно-рольові ігри; психотехнічні вправи; виконання спеціальних завдань під час проходження педагогічної практики, а також спеціальний курс з проблем моделювання навчальних ситуацій [10].

Процес використання навчальних ситуацій під час професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, на нашу думку, повинен бути послідовним та поетапним. Тому ми виділяємо такі етапи: 1) підготовчий; 2) тренувальний; 3) практичний.

Так, метою підготовчого етапу є демонстрація студентам місця і значення педагогічного мислення в діяльності вчителя іноземної мови початкової школи, розкриття змісту його компонентів та їхньої практичної значущості.

Тренувальний етап полягає у виконанні студентами ряду завдань, спрямованих на формування операцій педагогічного мислення.

Практичний етап виражається в самостійній реалізації студентами компонентів педагогічного мислення в реальній педагогічній діяльності (на педагогічній практиці) з наступним аналізом і самоаналізом досягнутих результатів.

З метою перевірки ефективності відповідної технології нами було проведено експеримент, перед початком якого в усіх групах було проведено анкетування й опитування студентів, що дозволило виявити їхні особистісні характеристики та ставлення до майбутньої професії. Аналіз відповідей на запитання „Чи подобається Вам займатися педагогічною діяльністю?” допоміг нам обчислити індекс зацікавленості, який в експериментальних та контрольних групах на початку експериментального навчання фактично не відрізнялися.

На початку експерименту шляхом констатувального зрізу було проведено перевірку, яка підтвердила рівноцінність контрольних та експериментальних груп [11].

Експериментальне навчання передбачало апробацію педагогічної технології використання навчальних ситуацій різних типів як механізму функціонування розробленої моделі. Процес навчання відбувався в такий спосіб, що на початку кожного заняття студентам як контрольних, так і експериментальних груп подається новий навчальний матеріал. Однак в експериментальних групах, на відміну від контрольних, матеріал презентувався в контексті ситуацій, що зустрічаються в практичній діяльності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. Потім за допомогою вправ і завдань здійснюється тренування і практика використання навчальних ситуацій психологічного, педагогічного та мовленнєвого типів, тобто здійснюється процес формування навичок і вмінь, які складають важливий елемент професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, зокрема умінь аналізувати та адекватно оцінювати свою готовність до навчання молодших школярів іноземної мови, умінь пізнавати особливості особистості учня, враховувати їх у системі психологічних ситуацій тощо. При цьому, для навчання студентів експериментальних груп виконання близько 40% завдань пропонувалося засобами моделювання навчальних ситуацій різних видів.

В результаті експериментального навчання в експериментальних групах відбулися суттєві зміни в ієрархії мотиваційно-ціннісних орієнтацій студентів. До формувального експерименту суть своєї професійної позиції вони вбачали в тому, щоб реалізувати навчальну програму, задовольнити вимоги керівництва й контролюючих установ. За такої орієнтації основними способами взаємодії з учнями слугують настанови, роз'яснення, вказівки, зауваження, заборони і т.п. [8].

Загалом, перебудова ієрархії мотиваційно-ціннісних орієнтацій студентів експериментальних груп свідчить про їхню переорієнтацію з навчально-дисциплінарної на особистісно-орієнтовану модель педагогічного спілкування. Такі зміни є важливою умовою ефективного розв'язання навчальних ситуацій.

За результатами формувального експерименту в студентів значно підвищився рівень засвоєних професійних знань щодо діяльності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: в експериментальних групах засвоєні професійні знання щодо діяльності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи мають переважно високий та достатній рівні, а у контрольних групах превалюють низький та достатній. Причиною таких позитивних результатів у експериментальних групах є те, що комплекс знань, що входить у зміст професійної компетентності, був отриманий студентами не лише під час вивчення курсу педагогіки, методик викладання фахових дисциплін у початковій школі. На наш погляд, значний вплив на результативність навчання мав зміст нововведеного практикуму „Ситуативне спрямування процесу професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи”. Основною метою практикуму є моделювання різноманітних навчальних ситуацій, уроків, фрагментів уроків, позакласної виховної роботи майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи [10], а також цілеспрямованого та доцільного використання навчальних ситуацій в межах спеціальних курсів.

Даний практикум є системоутворюючим з проблеми моделювання й логічно поєднується з курсами „Вступ до спеціальності”, „Загальні основи педагогіки”, „Теорія виховання”, „Дидактика”, „Основи педагогічної майстерності”.

Основні завдання практикуму – сформувати вміння та на-

вички ефективно моделювати навчальні ситуації; сприяти розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя; творчому застосуванню обраних прийомів та методів у процесі моделювання ситуацій; 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 ситуацій;
- розв’язання навчальних ситуацій.

Важливим показником сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи є сформованість педагогічних умінь. З метою визначення ефективності розробленої нами технології після її впровадження проведено опитування серед студентів, результати якого аналізувалися за трибальною шкалою, відповідно до кількості виділених нами рівнів професійної компетентності (високий, достатній, низький). Розподіл балів за трьома рівнями підраховувався таким чином: різниця між крайніми рівнями (високий – 3 бали, низький – 1 бал) становить 2 бали, тому, розділивши її на три рівні та знехтувавши сотими долями числа, отримаємо інтервал між рівнями приблизно в 0,6 одиниць.

Таблиця 1.

Результати визначення рівня сформованості педагогічних умінь студентів контрольних та експериментальних груп

№	Педагогічні вміння	Сформованість педагогічних умінь (у балах)			
		Констатувальний експеримент		Формувальний експеримент	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1	Уміння пізнавати особливості особистості учня, враховувати їх у системі психологічних ситуацій.	1,84	1,87	2	2,4
2	Професійно доцільно моделювати педагогічні, психологічні, мовленнєві ситуації.	1,48	1,46	1,55	2,5
3	Уміння виконувати весь обсяг запланованої діяльності.	1,7	1,8	2,3	2,6
4	Уміння аналізувати та адекватно оцінювати свою готовність до навчання іноземної мови молодших школярів.	1,8	1,85	2,2	2,7
5	Уміння координувати і регулювати іншомовну діяльність.	1,7	1,75	2	2,4
6	Уміння організовувати свою подальшу професійну самоосвіту.	1,9	1,9	2,2	2,7

Наведені в таблиці 1 дані свідчать про те, що в процесі формувального експерименту показники сформованості педагогічних умінь у студентів експериментальних груп вищі, ніж у студентів контрольних груп.

На основі даних таблиці 1 можна зробити висновок про те, що упроваджена нами технологія формування професійної компетентності в процесі моделювання навчальних ситуацій в

експериментальних групах сприяла більш інтенсивному формуванню педагогічних умінь.

Для того щоб перевірити об’єктивність наших висновків, ми порівняли дані констатувального та формувального експериментів стосовно рівнів сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи. Результати дослідження подані в таблиці 2.

Таблиця 2.

Рівень сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи

№	Рівень сформованості професійної компетентності	Кількість студентів (у %)			
		Констатувальний експеримент		Формувальний експеримент	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1	Високий	7	7	11	22
2	Достатній	59	58	63	66
3	Низький	34	35	26	12

Зміст таблиці 2 свідчить, що рівень сформованості професійної компетентності студентів у процесі формувального експерименту підвищився: високий рівень в експериментальних групах в два рази більший, ніж у контрольних.

Висновки. Результати проведеного експерименту переконливо демонструють підвищення рівня сформованості професійної компетентності в експериментальних групах, в яких навчання було організовано на основі розробленої нами технології. При цьому, активне використання модельованих навчальних ситуацій сприяло підвищенню рівня сформованості професійної компетентності. Удосконалення змісту психолого-педагогічних

дисциплін, введення практикуму „Ситуативне спрямування процесу професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи” призвели до значного підвищення рівня сформованості мотиваційної сфери у студентів експериментальних груп, їхніх знань, умінь і навичок, які необхідні для подальшої педагогічної діяльності.

Перспективи подальших досліджень. 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. Тому розробка з теми цієї проблематики повинна бути ще глибше досліджена у наших наступних роботах.

Література

- Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Володимир Павлович Беспалько – М.: Педагогика, 1989. – 192 с
- Вохмина Л.Л. К определению речевой ситуации в методике обучения иностранным языкам // Лариса Львовна Вохмина Сб. науч. тр. МГПИИЯ им.М.Тореза/ М.: Знание, 2002. – С.67-73
- Дубасенюк О.А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: дис. д-ра пед.наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійно освіти» / Олександра Андріївна Дубасенюк - К., 1996. - 527 с.
- Зязюн І.А. Краса педагогічної дії / І.А.Зязюн, Г.М.Гагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
- Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе / Михайло Володимирович Кларин – М.: Знание, 1989. – С.10
- Ковальчук В.А. Технологія розв'язання соціально-педагогічних задач: методичні рекомендації / Валентина Антонівна. – Житомир: ЖДУ, 2002. – 20 с.
- Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Лариса Василівна Кондрашова – К.: Вища школа, – 1987. – 55 с.
- Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Руслан Алексеевич Низамов - Казань : Издательство Казанского университета, 1975. - 304 с.
- Сідун М.М. Моделювання навчальних ситуацій у підготовки майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи / Мар'яна Михайлівна Сідун // Вісник Житомирського державного університету ім.І.Франка. – Випуск №50. – 2010. – С.172-175
- Сідун М.М. Технологія формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи засобами моделювання навчальних ситуацій / Мар'яна Михайлівна Сідун // Науковий вісник Ужгородського Національного Університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. – Випуск № 17. – 2009. – С.176-179
- Смирнов А.В. Статистическая обработка анкет, содержащих балльные шкалы: Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса педвуза / А.В.Смирнов, Р.А.Смирнова - Кострома, 1990. - 136 с.

В статье определено и исследовано роль технологии моделирования учебных ситуаций в процессе формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка начальной школы. В статье представлены результаты экспериментальной проверки соответственной технологии и доказана ее эффективность, в следствии чего учебные ситуации должны найти свое более активное использование в учебниках иностранного языка.

Ключевые слова: учебная ситуация, профессиональная компетентность, технология моделирования учебных ситуаций, экспериментальная проверка, начальная школа.

In the article the role of technology's modeling educational situations has been determined and researched in the process of formation future foreign language teacher's professional communication in primary school. Experimental testing results of previously mentioned technology are presented, the effectiveness have been proved and as a result educational situations have to be more actively used in foreign language textbooks.

Keywords: educational situation, professional competence, technology's modeling educational situations, experimental testing, primary school.

УДК 37.013.42

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Сивохоп Ярослав Михайлович
м.Ужгород

В статті розглядається важливість використання потенціалу позашкільних навчальних закладів в процесі формування навичок здорового способу життя учнівської молоді. Значна увага приділяється проблемі збереження здоров'я у підлітковому віці. Розглядаються основні методи та технології, які успішно та ефективно можуть бути використані при проведенні профілактичної роботи з учнями. Визначено які основні вимоги мають дотримуватись в позашкільних навчальних закладах для успішної реалізації занять з формування навичок здорового способу життя та профілактики соціально значущих проблем у підлітків.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, здоров'я, інтерактивні методи, підлітки, позашкільні навчальні заклади, тренінг, формування навичок.

Стан здоров'я населення – інтегральний індикатор соціального благополуччя країни, відображення рівня і характеру її соціально-економічного розвитку і, в свою чергу, – могутній фактор формування демографічного, економічного і культурного потенціалів суспільства в контексті його стійкого розвитку. Проблема здорового способу життя досліджувалась у працях О. Жабокрицької, В. Оржеховської, Т. Бойченко, Г. Апанасенко, Г. Голубородько.

У перехідний період українського суспільства молоде покоління знаходиться в складній соціально-психологічній ситуації. В значній мірі зруйновані попередні, застарілі стереотипи поведінки, нормативні і ціннісні орієнтації. Молоді люди втрачають відчуття змісту того, що відбувається і не мають відповідних життєвих навичок, які б дозволили зберегти свою індивідуальність і сформувати здоровий і ефективний життєвий стиль.

В сучасних умовах розвитку освіти великого значення набуває процес формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я та здорового способу життя. За ряду несприятливих соціокультурних умов дитяче та підліткове середовище спрямоване на прилучення до нікотину, алкоголю, різноманітних наркотиків, що різко погіршує стан фізичного і психічного здоров'я підлітків.

Так зокрема, к залежності від віку опитаних і типу навчального закладу, близько 45 – 85% 11 – 16 річних коли небудь вживали алкоголь; 30 – 75% – курили; 10 – 25% респондентів серед 13 – 16 річних вживали наркотики, 20 – 25% юнаків різного віку з різних навчальних закладів вперше закурювали в 11 років або раніше. Серед дівчат 15 – 20% вперше закурювали у 14 років, 10 – 20% у 15 років, 15 – 35% юнаків уперше вживали алкогольні напої в 11 років або раніше. Серед дівчат вік дебюту припадав на 11 років або раніше у 5 – 25% випадків, а 10 – 25% – на 14 років. Щодня та щотижня пили пиво від майже 15% шестикласників до більш ніж 50% першокласників ПТУ; слабоалкогольні напої з домішкою горілки – від майже 10% шестикласників до 25% першокласників ПТУ (серед 15 – 16 річних дівчат регулярно вживали саме ці напої більше опитаних, ніж серед хлопців). Були п'яними хоча б раз у житті від 20% шестикласників до майже 70% першокласників ПТУ; перебували в стані сп'яніння 4 – 10 разів і частіше від 2% шестикласників до майже 20% першокласників ПТУ. За останні 4 роки щотижневе споживання міцних напоїв серед 15 річних дівчат і 13 річних юнаків зросло більш ніж у півтора разу; вина серед юнаків різного віку – майже в 1,5 – 2,5 разу, серед дівчат – 1,5 – 4 рази. Число тих, хто щотижнево вживав пиво, зросло в 1,5–2,5 разу і склало більше 50% серед 15 річних юнаків, третини серед дівчат однолітків, 30% серед 13 річних юнаків і 15% серед їхніх однолітків дівчат, 15% серед 11 річних юнаків і 10% серед дівчат того ж віку [8].

Актуальною є також проблема репродуктивного здоров'я. Наразі в Україні стан здоров'я населення, і молоді зокрема, викликає серйозну стурбованість. За даними Міністерства охо-

рони здоров'я рівень фізичного здоров'я близько 70% учнів 7–15 років є дуже низьким. У 61% молоді віком 16–19 років рівень здоров'я значно нижчий за нормальний. Проблема здоров'я молоді є особливо актуальною внаслідок посилення впливу соціально-економічних та соціально-культурних чинників.

Найбільше занепокоєння викликає подальше «омолодження» проблем які були зазначені вище. За результатами досліджень, основний вік першого знайомства з наркотиками – 11–17 років, почастишали випадки прилучення до наркотичних речовин дітей 8–10 років [7].

За станом здоров'я 52 – 58% випускників середніх шкіл мають обмеження в одному або іншому виді діяльності, обумовлені не стільки хронічними захворюваннями, скільки різними віковими дисфункціональними відхиленнями, не виявленими вчасно [2].

Просвітницька робота серед молоді щодо здорового способу життя поки що не дуже ефективна. Більшість учнів, особливо старшокласників, не мають достатніх знань з таких гострих проблем, як запобігання наркоманії, алкоголізму, СНІДу тощо.

Важливою складовою ефективною системи освіти є забезпечення здоров'я дітей та їх здатності навчатися. Гуманізація освіти, орієнтація на особистість дитини потребує турботи про її здоров'я. При цьому посилюються вимоги до стану здоров'я дітей в умовах інтенсифікації освітніх програм, диференціації навчання, введення нових педагогічних технологій. Актуальність проблеми індивідуального і суспільного здоров'я молоді набула державного значення, бо саме молодь, як перспективна частина суспільства, розбудовуватиме майбутнє. Проблема впровадження здорового способу життя в молодіжне середовище переходить до категорії таких, що визначають рівень національної безпеки держави.

На сьогоднішній день відчувається відсутність цілісної теорії формування здорового способу життя, системності і взаємозв'язку зусиль державних і громадських структур та організацій, в тому числі школи та позашкільного навчального закладу. Разом з тим, в педагогічній науці залишається недостатньо розроблена проблема процесу формування здорового способу життя учнів в умовах позашкільного навчального закладу. Реформування освіти сприяло зростанню попиту підлітків та їх батьків на додаткові освітні послуги, які можуть бути задоволені завдяки використанню соціально-педагогічних можливостей позашкільної освіти та виховання. Згідно з статтею 8 Закону України «Про позашкільну освіту», одним з основних завдань закладів позашкільної освіти є: формування здорового способу життя вихованців, учнів як невід'ємного компонента загальної культури особистості, а також виховання свідомого й відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих, вироблення навичок безпечної поведінки [1].

Проте, потенціал позашкільних навчальних закладів в зазначеній сфері діяльності, як правило, використовується не в повній мірі. Потребують оновлення зміст, форми, методи роботи, методичне забезпечення і вироблення критеріїв оцінювання процесу формування навичок здорового способу життя в умовах позашкільного навчального закладу, підвищення кваліфікації педагогів – позашкільників.

Із педагогічної практики відомо, що ефективність навчання учнів суттєво знижується, коли використовуються пасивні методи дидактичного впливу, відсутній процес взаємодії між учнем і педагогом, та учнем і учнем. Для розкриття творчих можливостей учнів, задоволення їх особистих та суспільних інтересів педагогам необхідно оволодіти методиками, які стимулюють конструктивно-критичне мислення, розвивають комунікативні вміння і навички. На нашу думку, цим вимогам відповідають інтерактивні методи навчання.

Інтерактивний (від англ. «interact», «inter – взаємний», «act» – діяти) – означає здатність взаємодіяти чи знаходитись у режимі

діалогу, бесіди з чим-небудь або з ким – небудь [6].

Інтерактивні методи передбачають спільне навчання (навчання в співпраці): і ті, кого навчають, і педагог є суб'єктами навчання. При цьому педагог виступає лише у ролі більш досвідченого організатора навчального процесу. Всі учасники процесу при цьому взаємодіють один з одним, обмінюються інформацією, моделюють ситуації, спільно вирішують проблеми.

Інтерактивне навчання – це така організація навчального процесу, під час якого практично всі учні виявляються залученими в процес пізнання, мають можливість розуміти та рефлексувати з приводу того, що вони знають та думають. Самостійна діяльність учнів у процесі пізнання, засвоєння навчального матеріалу передбачає, що кожен вносить в нього свій індивідуальний внесок, йде активний обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. При цьому відбувається це в атмосфері доброзичливості та взаємної підтримки, що не тільки дозволяє одержати нові знання, але і розвиває саму пізнавальну діяльність, переводить її на більш високий рівень кооперації та співпраці. Інтерактивна діяльність передбачає організацію і розвиток діалогового спілкування, яке веде до взаєморозуміння, спільного вирішення загальних, вагомих для кожного завдань. Інтерактивне навчання виключає домінування як одного з провідних інформуючих, так і однієї думки над іншою. У ході діалогового навчання учні вчаться критично думати, вирішувати складні проблеми на основі аналізу ситуації та інформації, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Для цього на заняттях організовується індивідуальна, парна та групова робота, дослідження проєктів, творчі роботи, рольові ігри.

Вважаємо, що інтерактивні методи є найбільш ефективними для використання під час проведення занять з проблем, що стосуються формування навиків здорового способу життя. Так як сьогодні є недостатнім просто донести до відома учнів певну інформацію, їм потрібно допомогти сформувати свою чітку життєву позицію по відношенню до власного здоров'я. Серед великого набору інтерактивних технологій відмітимо таку форму роботи, як тренінги.

На сьогоднішній день не існує загальноприйнятого визначення поняття «тренінг», що приводить до широкого тлумачення методу і позначення цим терміном самих різних прийомів, форм, способів і засобів, які використовуються у практиці освіти. Термін «тренінг» (від англ. train, training) має ряд значень: виховання, тренування, дресирування. Подібна багатозначність притаманна і науковим визначенням тренінгу – «засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, умінь і досвіду в галузі міжособистісного спілкування, засіб розвитку компетентності» (Л.А.Петровська), «багатофункціональний метод навмисної зміни психологічних феноменів людини, групи і організації з метою гармонізації професійного і особистого буття людини» (С.І.Макшанов), «активне групове навчання навичкам спілкування в житті і в суспільстві загалом» (Б.Д.Паригін).

Всі хто були учасниками тренінгового заняття, дали позитивні відгуки про таку форму роботи. В той же час варто відмітити цілий ряд труднощів, з якими ми зустрілися під час проведення тренінгових занять. В першу чергу, це спеціальне приміщення із

зручними меблями, які можна вільно переміщувати в аудиторії. Відсутність цих умов призводить до погіршення якості такого роду діяльності. Багато учасників мають дещо викривлену уяву про тренінг як форму навчання, вважають що це розвага, гра, розслаблення в той момент, коли це є напружена внутрішня робота над собою. Вона включає в себе не тільки ігри і різного роду вправи, але ще і обмін думками, обговорення. Також більшість учасників не готові до такого роду діяльності, так як в основному зорієнтовані на традиційні форми навчання: лекції та практичні заняття.

Усі ці методи навчання можуть бути організовані при достатній грамотності педагогічного колективу позашкільного закладу. Попередні дослідження показали, що педагоги позашкільних навчальних закладів не в повній мірі володіють методикою використання активних та інтерактивних методів навчання, а також не мають навиків роботи з використання здоров'язберігаючих технологій. Тому одним із перших завдань, яке варто вирішити – це провести ряд навчальних семінарів, тренінгів з підвищення рівня інформованості педколективів позашкільних навчальних закладів з вищезазначеної проблеми.

Ми вважаємо, що цілеспрямоване педагогічне формування навиків здорового способу життя через підготовку кадрів в інститутах післядипломної освіти з використанням сучасних здоров'язберігаючих технологій буде сприяти вирішенню проблеми як індивідуального здоров'я учнів так і здоров'я нації в цілому.

На нашу думку, для успішної практичної реалізації програм з формування навиків здорового способу життя та профілактики соціально – значущих захворювань дітей в умовах позашкільних навчальних закладів мають дотримуватись наступні основні вимоги:

1. Проводити заняття з формування навиків здорового способу життя повинні педагоги, психологи, керівники гуртків, соціальні педагоги, які пройшли спеціальну підготовку і мають досвід використання інтерактивних методів навчання при роботі з підлітками.
2. В позашкільному навчальному закладі повинен бути високий престиж здорового способу життя.
3. Керівництво, адміністрація навчального закладу, педагогічний колектив мають розуміти всю значимість вирішення питань формування, збереження і покращення здоров'я вихованців в процесі отримання ними знань для того, щоб з їхнього боку мав місце фактор соціального заохочення діяльності, що відноситься до здорового способу життя.
4. У вихованців у процесі навчання і виховання повинна формуватись власна установка, потреба і значима мотивація на дотримання норм і правил ведення здорового способу життя.

Аналіз програм позашкільних навчальних закладів показав наявність у їх змісті питань формування навиків здорового способу життя, але, на нашу думку, з огляду на потенціальні можливості організаційно-педагогічних умов даних закладів освіти, цього недостатньо. Тому виникає необхідність розробити таку організаційно-функціональну модель діяльності позашкільного закладу з формування навиків здорового способу життя, яка дасть можливість реалізувати проблему як через навчальний, так і позанавчальний процес.

Література

1. Закон України «Про позашкільну освіту» від 22 червня 2000 р. // Освіта України. – 2000 – 30 червня.
2. Булич Э.Г. Современные достижения науки о здоровье / Элла Георгиевна Булич // Теория и практика физ. культуры. – 2004. – № 1. – С. 62 – 63.
3. Карпенчук С.Г. Теория и методика виховання / Светлана Григорьевна Карпенчук. – К.: Вища шк., 1997. – 304 с.
4. Методичні рекомендації по проведенню тренінг-курсу для підлітків з питань просвітницької роботи щодо здорового способу життя. – К., – 2002. – 47 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті. Вид-во Шкільний світ, 2001. – 16 с.
6. Формування здорового способу життя молоді: проблеми і перспективи / О.Яременко, О.Балакірева, О.Вакуленко та ін. – К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2000.
7. Психолого-педагогічні аспекти інноваційних технологій: Навчально-методичний посібник / В.В.Химинець, Я.М.Сивохоп, В.В.Петрус. – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2006. – 148 с.
8. Я – моє здоров'я – моє життя («Якалка»): Навч.-метод. посіб. / О.А.Голоцван, Н.О.Лещук, Т.І.Мірошніченко та ін. – К.: Навч.книга, 2004 – 256 с.
9. Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді: Монографія / О.М.Балакірева, Н.О.Рингач, Р.Я. Левін та ін. / Наук.ред. О.М.Балакірева. – К.: Укр. ін-т. соц. дослідж. ім.О.Яременка, 2007. – 128 с.

В статье рассматривается возможность использования потенциала внешкольных учреждений в процессе формирования навыков здорового образа жизни ученической молодежи. Особенное внимание уделяется проблеме сохранения здоровья в подростковом возрасте. Рассматриваются основные методы и технологии, которые успешно и эффективно могут быть использованы при проведении профилактической работы с учениками. Определено какие основные требования должны придерживаться во внешкольных учреждениях для успешной реализации занятий по формированию навыков здорового образа жизни и профилактики социально значимых проблем у подростков.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, здоровье, интерактивные методы, подростки, внешкольные учреждения, тренинг, формирование навыков.

This article considers the importance of applying the potential of out-of-school educational institutions while developing the healthy life-style habits of students. Considerable attention has been paid to the problem of adolescent health preservation. The basic methods and techniques which can be successfully and effectively applied in preventive work with pupils have been reviewed. The basic requirements have been determined which should be followed in out-of-school educational institutions for the successful implementation of lessons that would develop healthy lifestyle habits and prevent social problems of adolescents.

Keywords: healthy life-style, health, interactive techniques, adolescents, out-of-school educational institutions, training, developing habits.

УДК 379.8. (1-194.6)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ДОЗВІЛЛЯ (ВЕЛИКА БРИТАНІЯ)

Сидор Ірина Петрівна
м.Тернопіль

У статті розкрито теоретико-методичні підходи до професійної підготовки менеджерів дозвілля. Виокремлено основні принципи процесу професійної підготовки менеджерів дозвілля у Великій Британії. Розкрито зміст діяльності менеджера дозвілля. Обґрунтовано ролі, вимоги, професійні та особистісні якості фахівців сфери дозвілля.

Ключові слова: менеджмент дозвілля, менеджер дозвілля, професійна підготовка, принципи, ролі, професійні, особистісні якості, сфера дозвілля.

На сучасному етапі розвитку соціально-економічних відносин багато людей не відчують психологічного задоволення від роботи (навчання) та не реалізуються в ній, не знаходять сенсу в багатьох видах діяльності. Тому люди шукають як змістовної роботи, так і змістовного дозвілля. Вони шукають творчої реалізації за межами роботи, задоволення потреб у світі хобі, добровільної волонтерської діяльності, самоосвіти та самореалізації. Завдання соціокультурного менеджера полягає в тому, щоб дозвіллева сфера за умови грамотної її організації і здійснення сприяла людині у встановленні балансу між роботою чи навчанням та дозвіллям, надавала можливість для саморозвитку та становлення особистості.

Як свідчить аналіз теоретичних досліджень, питання менеджменту у сфері дозвілля є предметом вивчення британських дослідників. Так, К. Робертс [2], досліджує проблему управління трьома секторами дозвілля: приватним, державним та громадським; Л. Робінсон [3] принципи та технології менеджменту дозвілля, особливо у державному секторі; Д. Уот – питання покращення рівня управління спортивними організаціями Великої Британії, вивчає практичні та індивідуальні вміння і навички, необхідні для роботи у сфері спорту та дозвілля [5]; Дж. Торкільдсен вивчає різні сектори дозвілля, зокрема, менеджмент дозвілля як процес управління людьми, ресурсами, організаціями, послугами, засобами та програмами для клієнтів під час дозвілля, включаючи гру, рекреацію, мистецтво, культуру, спорт, святкування та різноманітні заходи, здоров'я, подорожі та туризм [4].

Основна мета статті є обґрунтувати теоретико-методичні засади професійної підготовки менеджерів дозвілля, розкрити зміст діяльності менеджера соціокультурної сфери.

Зміст діяльності менеджера соціокультурної сфери полягає, перш за все, у роботі з людьми, у розробці соціокультурних проєктів, програм, організації та проведення різноманітних заходів,

аналізі діяльності об'єднань та колективів, веденні адміністративної роботи, котра пов'язана з матеріальним забезпеченням, налагодженні контактів з різними організаціями та установами. Соціокультурна діяльність є сферою, у якій необхідно використовувати різноманітні менеджерські, маркетингові, організаційні і управлінські технології у сфері спорту, культури, мистецтва, розваг. Тому підготовка менеджерів вимагає формування професіонала нового типу, який володіє організаційно-управлінськими і соціально-педагогічними вміннями та навичками.

Менеджер покликаний наповнити дозвілля соціальним змістом, що сприятиме повноцінному розвитку як особистості, так і колективу загалом; керувати як внутрішніми факторами, що впливають на функціонування організації, так і реагувати на зовнішні чинники, що можуть змінювати діяльність організації. Менеджер має сприяти реалізації всіх функцій дозвілля, брати участь у створенні соціокультурного середовища, володіти технологією діагностики соціокультурних змін, простежувати їх динаміку й аналізувати дані, роблячи відповідні висновки.

Як соціально-економічне явище, дозвілля є сферою розвитку менеджменту та ринкових відносин, як соціокультурне явище – простором для формування та розвитку особистості, що вимагає розробки спеціальних програм підготовки спеціалістів дозвілля. У сучасних умовах зростає кількість навчальних програм щодо підготовки фахівців у сфері дозвілля різної тривалості – від однорічних курсів до післядипломної освіти. Зростання кількості різноманітних навчальних програм зумовлено виникненням індустрії дозвілля, де змінюються функції дозвілля.

Провідними установами у Великій Британії, що представляють інтереси фахівців сфери дозвілля є Британський інститут управління (British Institute of Management), Інститут дозвілля та естетичного менеджменту (Institute of Leisure and Amenity Management) та Інститут менеджменту спорту та рекреації (Institute of Sport and Recreation Management).

Професійна підготовка менеджерів дозвілля освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр у Великій Британії здійснює понад 100 університетів (факультети менеджменту дозвілля, спорту та туризму) та коледжі й бізнес школи при університетах, котрі готують спеціалістів з таких спеціальностей: менеджмент дозвілля (BA (Hons) Leisure Management), менеджмент індустрії розваг (BA (Hons) Entertainment Industries Management), менеджмент заходів (BA (Hons) Event and Venue Management), менеджмент спорту (BA (Hons) Sport Management), менеджмент туризму BA (Hons) Tourism

Management) [6; 7; 8].

Процес професійної підготовки фахівців менеджменту дозволя триває, зазвичай, 3 роки. Протягом двох років студенти оволодівають теоретичними знаннями, а на третьому році – проходять шестимісячну практичну підготовку (стажування) і виконують дипломну роботу або розробляють проект, котрий повинні захистити на конференції випускників.

На основі аналізу навчальних програм та методів навчання, ми виокремили деякі принципи професійної підготовки менеджерів дозволя:

- принцип поєднання навчальної та практичної діяльності, котрий дає змогу брати активну участь у сфері вивчення;
- принцип практико-орієнтованого оцінювання, де діяльність студента оцінюється в реальних планах та проектах;
- принцип адаптації процесу навчання та навчальних програм до умов та потреб регіону, міста;
- принцип оптимального використання потенціалу навчального закладу та соціальних інститутів регіону.

Зміст діяльності менеджера соціокультурної сфери полягає, перш за все, у роботі з людьми, у розробці культурних проектів, програм, організації та проведення різноманітних заходів, аналіз діяльності об'єднань та колективів, веденні адміністративної роботи, котра пов'язана з матеріальним забезпеченням, налагодженні контактів з різними організаціями та установами. Соціокультурна діяльність є сферою, у якій необхідно використовувати різноманітні менеджерські, маркетингові, організаційні і управлінські технології у сфері спорту, культури, мистецтва, розваг. Тому підготовка менеджерів вимагає формування професіонала нового типу, який володіє організаційно-управлінськими вміннями та навичками і соціально-педагогічними. Під час підготовки менеджерів дозволя у вищих навчальних закладах Великої Британії використовують різні методи навчання, як традиційні лекції та семінари, так і методи інтерактивного навчання: інтерактивна лекція, кейс-метод, проект, тренінг, метод рольової участі та ділової гри, широко впроваджується партнерство студентів з організаціями, професіоналами із сфери їх майбутньої діяльності.

Як свідчить аналіз у процесі підготовки фахівців сфери дозволя у великій Британії широко використовують кейс-метод. Кейс-метод (від. англ. case – випадок) – аналіз конкретних ситуацій, використовуються для опису та вирішення певної ситуації

з котрою може стикнутись фахівець в майбутньому, це включає опис проблеми, ситуації, певні факти, щодо цієї проблеми, аналіз, судження та рішення. Важливим є те, що кожен індивідуально сприймає певну ситуацію та вирішує її, але також це рішення має узгоджувати з іншими, необхідність приймати рішення в колективі, а не одноосібно, саме це заперечує авторитарний стиль управління. Цей метод дає змогу акумулювати знання та дізнатись про рівень знань інших, застосувати на практиці свої знання, уміння, навички. Якщо лекція є базою засвоєння знань, то кейс-метод – засобом практичного застосування цих знань.

У процесі підготовки менеджерів дозволя широко використовують метод проекту, де студенти залучаються до розробки різноманітних проектів у сфері дозволя, що є важливою складовою засвоєння навчального матеріалу. Проекти можуть бути індивідуальними та груповими. Під час розробки проекту студенти мають можливість використати теоретичний матеріал на практиці, аналізуючи його, використовуючи управлінські рішення, а також набуті певного досвіду, також проекти розвивають у студентів як почуття незалежності, так і обов'язку та відповідальності.

На практичних заняттях широкого застосування набув метод рольової. Метод рольової участі передбачає розподіл ролей під час навчального процесу. Студент опиняється в певній ситуації, в котрій виконує певну роль та приймає рішення, але ці рішення відповідати попереднім рішенням та пропозиціям, тому це спонукає до самонавчання самоаналізу та самоорганізації. Умінню здійснювати управлінський процес студенти оволодівають під час ділової гри, яка дає можливість максимально наблизитись до реальної ситуації, сприяє формуванню моральної та психологічної готовності вирішувати певні ситуації, проблеми у реальному житті. Ці методи сприяють всебічному розвитку як особистісних, так і професійних навичок, а особливо організаційно-управлінських умінь та навичок, котрі є необхідними в роботі менеджерів дозволя.

Під час навчання студенти мають оволодіти соціокультурними; соціально-педагогічними, індивідуально-особистісними та інструментально-технічними вміннями та навичками, що сприяють культурній та освітній активності, професійному розвитку та інструментально-технічним, котрі передбачають вибір схем, плану дій, розробки проектів та програм, організаційські здібності, котрі є такими важливими у процесі управління дозволя.

Таблиця 1.

Ролі соціокультурного менеджера за Г. Мінцбергом

Роль	Характеристика	Діяльність
Міжособистісна		
Формальний керівник	Символічне керівництво; зобов'язаний виконувати щоденні обов'язки правового та соціального характеру	Зустрічі, підписання офіційних документів
Лідер	Відповідальний за мотивацію та активізацію персоналу, найом та навчання персоналу	Виконання практично всіх обов'язків щодо персоналу
Посередник	Підтримує мережу зовнішніх зв'язків та осіб, котрі надають інформацію	Працює з поштою, виконує зовнішні обов'язки, підтримання стосунків із незалежними особами
Інформаційна		
Монітор	Шукає та отримує різноманітну конкретну інформацію для розвитку через розуміння організації та середовища; є центром зовнішньої та внутрішньої інформації щодо організації	Ознайомлення з періодичними виданнями, звітами, підтримка особистісних контактів
Поширювач	Передає отриману інформацію ззовні членам організації, що містить певну оцінку діяльності організації	Проведення інформаційних нарад. здійснює телефонні контакти з метою обміну інформацією
Речник	Передає інформацію зовнішнім особам, щодо планів, політики, діяльності, результатів, виступає експертом у діяльності організації	Проводить засідання, надає інформацію засобам масової інформації

Прийняття рішень		
Підприємець	Шукає в організації та за її межами можливості вдосконалення та змін, керує проектами	Організація стратегії та тактики розвитку нових програм
Заступник з надзвичайних питань	Відповідає за виправлення ситуації у випадку надзвичайних подій в організації	Організація стратегії та тактики протидії кризовим ситуаціям
Розподільчач ресурсів	Відповідає за розподіл організаційних ресурсів, розробляє та схвалює важливі організаційні рішення	Планування, затвердження рішень, здійснення інвестицій та програмування роботи персоналу
Представник на переговорах	Представляє організацію на важливих переговорах	

Менеджер дозвілля має виконувати велику кількість особливих обов'язків, котрі відповідають певним ролям менеджера: між-особистісній, котра передбачає виконання обов'язків формального керівника, супервізора, лідера та посередника; інформаційній – діяльність, пов'язана з моніторингом, поширенням та передачею інформації; прийняття рішень передбачає виконання обов'язків, пов'язаних з діяльністю підприємця, заступника з надзвичайних питань та представника громадськості [1].

У сучасних умовах менеджер має мобільно реагувати на всі зміни, що відбуваються у суспільстві та приймати адекватні рішення. Це можливе лише за умови відповідності професійним вимогам. Виокремлюючи основні вимоги щодо професійних якостей менеджера соціокультурної діяльності, вважаємо за необхідне виділити такі, що дозволяють створювати інноваційний соціокультурний простір; соціально-психологічні дають змогу працювати в команді та особистісні: комунікабельність, активність (рис. 1).

Визначення рівня компетентності менеджера дозвілля може

здійснюватись за такими критеріями, як: володіння технологіями організації дозвіллевої діяльності; оптимальне співвідношення форм та методів організації дозвілля; взаємозв'язку індивідуальної, групової та масової роботи; своєчасна діагностика та врахування соціальних, групових та індивідуальних потреб та інтересів людей; використання різних напрямів діяльності, що сприяють розширенню суспільно-корисних та творчих видів діяльності; розуміння соціальних, педагогічних, психологічних, культурних аспектів дозвіллевої діяльності; ступінь активності, інноваційності, креативності та самостійності; уміння налагоджувати партнерські зв'язки, підтримувати суб'єктно-об'єктні відносини.

Висновки. Здійснений аналіз професійної підготовки фахівців сфери дозвілля у Великій Британії дає підстави для висновку, що цей процес підготовки має практичну модель, котра передбачає не тільки передачу знань, але й розвиває творчу здатність професіонала до відновлення та розповсюдження знань у різних формах соціокультурної діяльності.

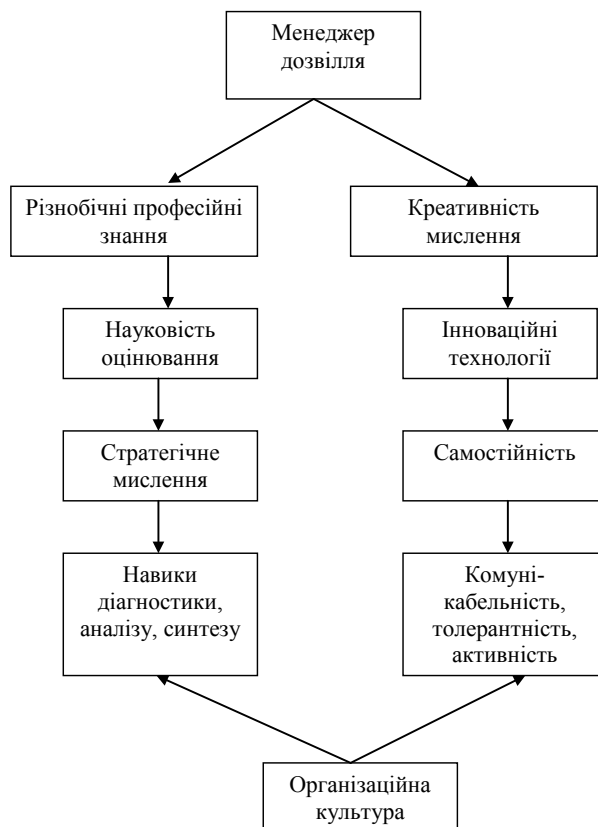


Рис. 1. Професійні якості менеджера дозвіллевої сфери

Література

1. Mintzberg H. The Nature of Managerial Work / Henry Mintzberg. – New York : Harper & Row, 1973. – 298 p.
2. Roberts K. Contemporary society and the growth of leisure / Ken Roberts. – London : Longman, 1978. – 167 p.
3. Robinson L. Managing public sport and leisure services / Jerry L. Robinson. – L. : Routledge, 2003. – 175 p.
4. Torkildsen G. Leisure and Recreation Management / George Torkildsen. – 5. Edition. – London: Routledge, 2005. – 580 p.
5. Watt D. Sports management and administration (edn). / David Watt. – 2nd edit. – London : Routledge, 2003.

6. BA (Hons) Leisure Management. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.warnerborough.ie/faculties/arts/ba_leisure_management.htm> – Загол. з екрану. – Мова англ.
7. Course Guide University of Wolverhampton. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<https://smsweb.wlv.ac.uk/si/previouscg/07guides/SSPAL/UndergraduateDegreesinLeisureandLifestyleIndustriesManagement.doc>> – Загол. з екрану. – Мова англ.
8. University Campus Suffolk Programme Specification. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.ucs.ac.uk/study/courses/undergraduateCourses/SuffolkBusinessSchool/ProgrammeSpecs/Prog-Spec-BA-Event-Management.doc>> – Загол. з екрану. – Мова англ.

В статье раскрыты теоретико-методические подходы к профессиональной подготовке менеджеров досуга. Выделены основные принципы процесса профессиональной подготовки менеджеров досуга в Великобритании. Раскрыто содержание деятельности менеджера досуга. Обоснованы роли, требования, профессиональные и личностные качества специалистов сферы досуга.

Ключевые слова: менеджмент досуга, менеджер досуга, профессиональная подготовка, принципы, роли, профессиональные, личностные качества, сфера досуга.

The article explores the theoretical and methodological approaches of leisure managers' professional training. The basic principles of leisure managers' professional training in the UK have been revealed. The roles, requirements, professional and personal qualities of leisure industry professionals have been characterized.

Key words: leisure management, leisure manager, professional training, principles, roles, professional and personal qualities, leisure industry.

УДК 374.71

ВИКОРИСТАННЯ АВСТРАЛІЙСЬКОГО ДОСВІДУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ

Слозанська Ганна Іванівна
м. Тернопіль

У статті проаналізовано особливості організації післядипломної освіти соціальних працівників в Австралії та її вплив на професійну компетентність фахівця; розкрито загальні принципи побудови системи неперервної професійної освіти соціальних працівників; подано умови ліцензування професійної діяльності соціальних працівників; здійснено аналіз основних видів післядипломної освіти соціальних працівників (дипломна, професійна, самостійна підготовка).

Ключові слова: неперервна професійна освіта, професійні компетенції, соціальна робота, післядипломна освіта.

Постановка проблеми. Соціальні, економічні, політичні процеси, що відбуваються в суспільстві, вимагають від фахівців постійного вдосконалення своїх професійних знань, умінь і навичок. В умовах постійної конкуренції на ринку праці, існує потреба у професійному рості, самовдосконаленні соціальних працівників різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, що можливе за умов навчання продовж життя. Саме ідея неперервної професійної освіти (Continuing Professional Education) лежить в основі професійної підготовки фахівців з соціальної роботи в Австралії, реалізація якої неможлива без програм післядипломної освіти.

Мета статті – проаналізувати можливість використання австралійського досвіду організації післядипломної освіти соціальних працівників в освітньому просторі України.

Виклад основного матеріалу. Загальні принципи, на яких побудована неперервна професійна освіта соціальних працівників в Австралії, викладено в "Кодексі етики соціальних працівників Австралії (1999р.)" [1] та "Практичних стандартах для соціальних працівників: досягнення цілей (2003р.)" [3], розроблених на основі документів з питань розвитку освіти і підготовки фахівців таких міжнародних організацій як ООН, Міжнародна організація праці (МОП) та ЮНЕСКО. Зокрема, у "Рекомендації щодо професійного навчання", прийнятій 1962 р. на Генеральній конференції МОП, закріплено принцип неперервності професійного навчання як процесу, який триває протягом усього трудового життя людини відповідно до її потреб як особистості та члена суспільства. Подальшого розвитку проблеми післядипломної освіти отримали у документі "Рекомендації щодо розвитку освіти дорослих"

Генеральної конференції ООН (1974 р.), а також у нормативному документі ЮНЕСКО "Освіта для усіх протягом усього життя" (1997 р.) [69, с. 358].

У сучасних умовах, в Австралії, питанням неперервної професійної освіти соціальних працівників надається надзвичайно великого значення. У Довіднику з реалізації системи австралійських кваліфікацій післядипломна освіта трактується як освітні заходи, діяльність, що сприяє розвитку професійних знань, умінь і навичок та професійної компетентності з практики соціальної роботи з індивідами, сім'ями, групами, організаціями і громадами [4].

Ідея навчання упродовж усього життя є девізом Асоціації Соціальних Працівників Австралії, яка зобов'язує усіх своїх членів до постійного вдосконалення їх професійної компетенції [2]. Зокрема, Асоціація визначає післядипломну освіту як систему вдосконалення і росту професійної майстерності за рахунок участі у попередньо запланованому навчальному процесі з метою досягнення успіху заради вигоди учасників, клієнтів і громади [1].

В Кодексі Етики соціальних працівників зазначено, що "будучи задіяним у сфері професійної діяльності, соціальний працівник повинен розвивати і вдосконалювати свою професійну компетентність" [1]. В Австралії даний етичний принцип втілено у законодавство щодо ліцензування професійної діяльності. Зауважимо, що участь соціальних працівників у програмах післядипломної освіти є необхідною умовою для отримання або поновлення ліцензії на право здійснювати практичну соціальну роботу. Ліцензування проходять фахівці з соціальної роботи, які документально можуть засвідчити свою участь у програмах післядипломної освіти. Для цього, у чітко визначений Асоціацією час, треба подати звіт і заповнений журнал про виконану роботу за звітний період (з 1 червня поточного року по 30 липня наступного року) у місцевий Комітет післядипломної освіти (один із структурних підрозділів Асоціації Соціальних Працівників Австралії). Випускники Шкіл та соціальні працівники, які за певних причин не працювали, автоматично, після отримання членства в Асоціації, зобов'язуються подати в Комітет післядипломної освіти план професійного зростання на наступний рік. Структурними еле-

ментами плану є такі розділи:

- звітність: робота під супервізією, надання консультацій, проведення приватної практики, наставництво;
- розвиток професійних умінь і навичок: участь у семінарах, тренінгах з розвитку професійних умінь і навичок, супервізія практики з метою розвитку професійних навичок, практична робота з досвідченим соціальним працівником;
- оволодіння новими знаннями: участь у поза університетських програмах дистанційного навчання, опрацювання професійної літератури, участь у конференціях, семінарах, академічне навчання з метою професійного розвитку, виконання дослідницьких проєктів, участь у програмах обміну;
- розвиток професійних знань і вдосконалення практики соціальної роботи: проведення семінарів, публікація статей, видавництво підручників, робота у комітетах, радах, волонтерська робота.

Згідно вимог Асоціації, кожен з видів післядипломної освіти оцінюється певною кількістю балів. Для отримання ліцензії соціальних працівників повинен набрати не менше 75 балів за умови, що працює повний робочий день, та 45 – за часткової зайнятості [3].

Асоціація Соціальних Працівників Австралії наголошує на необхідності залучення соціальних працівників до різних видів післядипломної освіти, оскільки це надає соціальному працівникові можливості для отримання, формування та вдосконалення різнопланових професійних знань, умінь здобувати збалансований професійний досвід. Однак, Асоціація не висуває конкретних вимог щодо питомої частки кожного із видів у загальному обсягу післядипломної освіти соціальних працівників.

Зупинимось на детальному аналізі основних видів післядипломної освіти соціальних працівників. Аналіз наукової літератури і практики післядипломної освіти свідчить про такі основні її види: дипломну підготовку, професійні зібрання й самостійну підготовку. Перша спрямована на оволодіння новою спеціальністю; друга і третя – призначена для осіб, які лише прагнуть підвищити свій кваліфікаційний рівень. Таким чином, завданням післядипломної освіти у сфері соціальної роботи є оволодіння новими спеціальностями, підвищення кваліфікації чи перепідготовка осіб, що в результаті сприяє розвитку професійних компетенцій соціальних працівників, відкриває доступ до різних рівнів професійної кваліфікації, активізує участь фахівців з соціальної роботи в економічному, культурному, соціальному розвитку суспільства.

Як свідчить аналіз організації післядипломної освіти соціальних працівників, дипломна підготовка, як вид післядипломної освіти, реалізується на базі вищих навчальних закладів Австралії, в межах освітньо-професійних програм, які передбачають отримання дипломів або сертифікатів в одній із сфер діяльності соціальної роботи.

Сертифікат або диплом післядипломної освіти вищого навчального закладу Австралії трактується у Довіднику з реалізації системи австралійських кваліфікацій, як документ, що свідчить про подальший розвиток професійних умінь і навичок, отриманих за програмами бакалаврату, магістратури чи докторантури, або про отримання професійного практичного досвіду з нової спеціальності і передбачає відвідування серії навчальних курсів, кожен з яких складається із лекцій, теоретичних і практичних семінарів, спрямованих на здобуття або вдосконалення знань і умінь у певній сфері практики соціальної роботи або нової спеціальності [4].

В Австралії, у сучасних умовах, Школи соціальної роботи пропонують освітньо-професійні програми денної, заочної та дистанційної форм навчання для підвищення кваліфікації або отримання нової спеціальності в одній із дуже вузьких сфер діяльності соціальної роботи. Загалом, різноманітність існуючих програм та форм навчання у рамках дипломної підготовки, як виду післядипломної освіти спричиняє труднощі їх обліку та координації, а також прокує високу конкуренцію у сфері соціальних послуг.

Вважаємо за доцільне зупинитись на аналізі окремих спеціальностей, оволодіння якими можливе лише у процесі післядипломної освіти. Так, Школа соціальної роботи Сіднейського університету пропонує однорічну спеціалізовану програму для тих, хто бажає вдосконалити свої професійні знання і навички з соціальної роботи. Претенденти на навчання за даною програмою мають подати заяву у відділ післядипломної освіти університету. Триває навчання за однорічною спеціалізованою програмою 12 місяців, протягом яких дипломовані соціальні працівники вивчають 2 обов'язкових дисципліни та 4 – за вибором та проходять польову практику в соціальних агентствах. Здебільшого, цій програмі навчання віддають перевагу післядипломної освіти з соціальної роботи іноземці, або громадяни Австралії з дипломом бакалавра з соціальної роботи. Після успішного її завершення випускник отримує Диплом післядипломної освіти з соціальної роботи [7].

Сертифікат у Сіднейському університеті соціальний працівник може отримати за наявності в нього диплома про попередню освіту, навчаючись протягом 6 місяців, за умови опанування ним 4 предметів (2 з яких є обов'язковими, а 2 – за індивідуальним вибором). Сертифікат післядипломної освіти з соціальної роботи свідчить про подальший розвиток індивідуальних умінь і навичок соціальних працівників, одержаних за програмою бакалаврату, або про отримання додаткової спеціальності на базі диплома магістра чи доктора [8].

На увагу заслуговує досвід Школи мистецтв і соціальних наук університету ім. Дж. Кука стосовно здійснення короткотривалих навчальних програм для одержання диплома післядипломної освіти з соціального добробуту, сертифікату післядипломної освіти з сімейної терапії та порад, сертифікату післядипломної освіти з суспільного розвитку, сертифікату післядипломної освіти з практики захисту дітей. Соціальні працівники, які бажають вдосконалити свої професійні знання і навички, або отримати нову спеціальність можуть навчатися за даними освітньо-професійними програмами післядипломної освіти.

Аналіз програми та форм післядипломної освіти у даному університеті свідчить, що спільним них є система схожих вимог до претендентів навчання: по-перше – це наявність диплома про попередню освіту з соціальної роботи чи суспільного добробуту; по-друге – успішна підготовка курсової роботи із запропонованої соціальним працівником теми.

Але, разом з тим, кожна з даних програм характеризується певними відмінностями. Так, наприклад, для отримання Диплома післядипломної освіти з соціального добробуту соціальний працівник, навчаючись на денній (1 рік) або заочній (2 роки) формі навчання, має опанувати навчальних предметів на загальну суму 24 кредити, які обираються із дисциплін, що передбачені Школою для вивчення за програмою підготовки магістрів з соціальної роботи [5, 1].

Школа також пропонує однорічні програми заочного навчання, можливість навчатися за якими мають випускники програм з соціальної роботи, акредитованих Асоціацією Соціальних Працівників Австралії. Дипломовані соціальні працівники отримують теоретичну підготовку з обраного методу і сфери практичної соціальної діяльності протягом двох навчальних семестрів.

Навчальним планам освітньо-професійної програми, що передбачає отримання Сертифікату післядипломної освіти з сімейної терапії та порад, заплановано опанування 12 кредитів (9 кредитів відводиться на вивчення двох обов'язкових дисциплін та 3 кредити на один курс за вибором із списку предметів запропонованих для вивчення у магістратурі Школи.

Для одержання сертифікату післядипломної освіти з суспільного розвитку соціальний працівник має вивчити дві обов'язкових дисципліни по 3 кредити кожен та 1-2 предмети (сумою у 6 кредитів) за вибором.

Щоб отримати сертифікат післядипломної освіти з практики захисту дітей, слухач курсів має пройти чотири призначених Школою предмети по 3 кредити [6].

Кваліфікаційна підготовка фахівців з соціальної роботи

як вид післядипломної освіти, який в останні роки в Австралії користується великою популярністю, передбачає участь соціальних працівників у конференціях, симпозіумах, нарадах, які організовуються та фінансуються професійними організаціями соціальних працівників. Значна кількість таких заходів проводиться з допомогою Інтернету за участі Асоціації Соціальних Працівників Австралії. Тематика таких заходів стосується, як правило, особливо гострих питань професійної діяльності та новітніх досягнень у галузі теорії і практики соціальної роботи та суміжних сферах професійної діяльності.

Навчання за самостійною програмою, здійснення індивідуальних досліджень, написання і публікація статей, книг та посібників, проведення наукових досліджень, забезпечення супервізії, волонтерська робота є основними формами реалізації індивідуальної професійної підготовки соціальних

працівників в Австралії [3].

Висновки. Як свідчить аналіз практики післядипломної освіти, в Австралії спостерігається значний прогрес у системі післядипломної освіти протягом останніх років. У системі вищої освіти Австралії, післядипломну освіту розглядають як систематичну, послідовну, прогресивну, основою для якої є базова освіта. Курси підвищення кваліфікації, перекваліфікації, оволодіння новою спеціалізацією та інші види післядипломної освіти набули належного поширення. Все більше і більше випускників програм підготовки соціальних працівників різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, практичних соціальних працівників, з ініціативи соціальних агентств, організацій в яких вони працюють, проходять курси перепідготовки та підвищення кваліфікації.

Література

1. AASW: Code of ethics. Canberra, Australia: Australian Association of Social Workers. – [Електронний курс]. – Режим доступу: 03.05.2010: <[http://www.aasw.asn.au/acrobat/national/code of ethics](http://www.aasw.asn.au/acrobat/national/code%20of%20ethics)>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
2. Australian Association of Social Workers. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 22.04.2009:<<http://www.aasw.asn.au.shtml>>. – Загол з екрану. – Мова англ
3. Australian Association of Social Workers: Practice Standards for Social Workers: Achieving Outcomes. Canberra, Australia. [Електронний курс]. – Режим доступу: 03.05.2010: <[http://www.aasw.asn.au/acrobat/ national/codeofethics](http://www.aasw.asn.au/acrobat/national/codeofethics)>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. Australian Qualifications Framework: Implementation Handbook. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 14.07.2009: <<http://www.aqf.edu.au>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
5. James Cook University. Department of Social Work and Community Welfare. Postgraduate Diploma. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 07.05.2009:<http://www.faess.jcu.edu.au/swcw/postgraduate_diploma.html>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
6. James Cook University. Department of Social Work and Community Welfare. Postgraduate Certificates. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 07.05.2009: <http://www.faess.jcu.edu.au/swcw/postgraduate_certificates.html>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
7. The University of Sydney. School of Social Work. Graduate Diploma in Social Work. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 20.03.2009: <[http:// www.edsw.usyd.edu.au/future_students/postgraduate/deg_gdsw.shtml](http://www.edsw.usyd.edu.au/future_students/postgraduate/deg_gdsw.shtml)>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
8. The University of Sydney. School of Social Work. Graduate Certificate in Social Work. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 20.03.2009: <[http:// www.edsw.usyd.edu.au/future_students/postgraduate/ deg_gdsw.shtml](http://www.edsw.usyd.edu.au/future_students/postgraduate/deg_gdsw.shtml)>. – Загол. з екрану. – Мова англ

В статье проанализировано особенности последипломного образования социальных работников в Австралии и их влияние на компетентность специалиста. Также раскрыты общинные принципы системы непрерывного профессионального образования социальных работников.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, профессиональная компетентность, социальная работа, последипломное образование.

The author of the article has analyzed the peculiarities of social work continuing professional education in Australia and its impact on professional skills of social workers; the main principles of the continuing professional educational system foundation have been characterized; the conditions of professional license receiving have been defined; the main types of continuing professional education (diploma, professional, independent preparation) have been analyzed

Key words: continuing professional education, professional skills, social work.

УДК 37.02

НАВЧАЛЬНЕ ЗАВДАННЯ ЯК ПОНЯТТЯ ДИДАКТИКИ

Староста Володимир Іванович
м.Ужгород

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена пошуком технологій навчання для підготовки сучасного вчителя до професійної діяльності. Один з шляхів вирішення цієї проблеми – застосування навчальних завдань. У процесі дослідження виявлено різноманітні підходи до трактування поняття «навчальне завдання»; показано, що воно є одним з видів педагогічних завдань та родовим по відношенню до понять «запитання», «вправа» і «задача». Окремі види навчальних завдань мають подібну структуру, а відрізняються між собою залежно від їх параметрів (складність, трудність, проблемність) та рівня пізнавальної діяльності суб'єкта.

Ключові слова: навчальне завдання, запитання, вправа, задача.

Підготовка сучасного вчителя до професійної діяльності потребує пошуку технологій навчання, оволодіння якими дає змогу ефективно поєднувати засвоєння нових знань із формуванням умінь та навичок щодо наступного практичного застосування. Один із шляхів вирішення окресленої проблеми – застосування навчальних завдань (запитань, вправ, задач), серед яких увага дослідників найбільше концентрується в галузі задач.

Аналіз останніх досліджень і праць, в яких започатковано розгляд даної проблеми, показує, що значний вплив на розвиток теорії і методики використання задач мали багатогранні дослідження в психологічних та педагогічних науках завдяки таким ученим, як Г.О.Балл, П.Я.Гальперін, В.М.Глушков, С.У.Гончаренко, Л.Л.Гурова, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, А.Ф.Есаулов, Г.С.Костюк, І.Я.Лернер, Ю.І.Машбиць, Л.М.Фрідман, А.В.Фурман та ін.

Якщо поняття «завдання» належить до загальнонаукових понять, воно використовується в різних науках, то «навчальне завдання» – одне з численних понять дидактики. Проте є випадки вживання різних назв для одного виду завдань. Наприклад, відомий дослідник підручників Д.Д.Зуєв, з одного боку, розділяє поняття запитання і задача, розглядає їх виключно як засіб навчання, але, з іншого боку, одночасно вживає інтегроване поняття «запитання-завдання» [7, с.139-141]. Подібне трактування знаходимо і в В.Г.Бейлінсона, який запитання вважає видом завдання і називає «запитання-завдання». Проте, на його думку, задачі, що використовуються в навчальних виданнях з метою організації засвоєння, не є самостійним видом завдань. Задачі тут виступають то як вправи, то як запитання-завдання, а тому залежно від свого конкретного призначення включаються до складу (системи) одного з видів завдань [2, с.107].

У тестологічному словнику [8, с.50] вказано, що поняття «завдання» ширше за поняття «тестове завдання», воно охоплює мету й зміст не тільки тесту, а й усіх навчальних завдань, і включає такі педагогічні засоби, як запитання, задача, навчальна проблема тощо, які використовуються переважно в навчальній діяльності (навчанні).

Дослідження показує, що деколи подібні за змістом завдання у різних підручниках називаються по-різному чи навпаки. Наприклад, В.Оконь у підручнику з дидактики після навчальних розділів пропонує «завдання» [11], автори навчальних видань з педагогіки Н.П.Волкова, Ю.К.Бабанський, М.М.Фіцула – «запитання і завдання» (наприклад, в [4]), А.І.Кузьмінський, В.Л.Омеляненко – «завдання для самостійної роботи», «завдання для самоконтролю» [9]. Аналогічну ситуацію можна спостерігати в навчальних виданнях з інших предметів для середніх та вищих навчальних закладів. В одному всі дослідники однакові, що використання завдань відіграє важливу роль у навчально-виховному процесі. Наприклад, в [15, с.9] зазначено, що будь-яка діяльність – чи трудова чи навчальна – має в своїй основі виконання завдань. Перші дикуються повсякденним життям, другі – метою навчання.

Відповідно завдання стають не тільки засобом навчання, але й об'єктом психолого-педагогічних досліджень. У зв'язку з цим

виникає необхідність визначення самого поняття «завдання», оскільки різні автори, даючи характеристику чи трактуючи дане поняття, використовують різні ознаки.

Таким чином, ми поставили за мету на основі аналізу літературних джерел з'ясувати, що являє собою навчальне завдання як поняття дидактики.

Згідно [5, с.264], поняття – одна з форм мислення в якій відображаються загальні істотні властивості предметів та явищ об'єктивної дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак.

Для трактування поняття необхідно визначити його основні характеристики як логічної категорії, а саме [16, с.11-12]:

- зміст поняття (сукупність суттєвих властивостей класу предметів чи явищ, що усвідомлюються за допомогою даного поняття. Суттєві властивості є спільними для усіх об'єктів даного класу; без них об'єкт/предмет, як такий, існувати не може, оскільки вони виражають сутність самого предмета, його внутрішню природу);
- обсяг поняття (кількість об'єктів, які охоплені даними поняттям. За обсягом поняття поділяють на одиничні, загальні і категорії. До обсягу родового поняття входять поняття меншого ступеня узагальнення – видові поняття);
- зв'язок та відношення даного поняття з іншими поняттями.

Розглянемо підходи до трактування понять «завдання», «навчальне завдання» (табл. 1).

Частина авторів трактують завдання як форму реалізації змісту освіти, зокрема А.І.Уман [15, с.13] чи як форму діяльності. В [17, с.246] згадуються проблемні завдання, до яких віднесено навчальні задачі, запитання, практичні завдання тощо. На нашу думку, недоцільно проводити розширення поняття «види завдань» на пропонувані «проблемні завдання» чи «завдання творчого характеру», оскільки останні не є окремими видами конкретних завдань, а характеризують рівень діяльності учня (завдання проблемного характеру). Відповідно репродуктивні завдання можна трактувати як вправи. Отже, за такого підходу основними видами завдань можна вважати запитання та задачі, а вправи – похідними від них.

Таблиця 1.

Трактування поняття «завдання» згідно літературних джерел

Трактування поняття	Джерело
Завдання – це припис, команда до виконання якої-небудь роботи або якоїсь дії	[2, с.106]
Завдання навчальні – різноманітні за змістом і обсягом види самостійної навчальної роботи, які виконуються учнями за вказівками учителя, обов'язкова складова процесу навчання й важливий засіб його активізації	[5, с.128]
Запитання і завдання – вербальні структурні елементи шкільного підручника, за допомогою яких досягається найбільш цілеспрямована і продуктивна переробка матеріалу підручника у свідомості школяра шляхом активізації його розумових і емоційних зусиль у процесі самостійного засвоєння знань	[7, с.139]
Завдання педагогічне – засіб інтелектуального розвитку, освіти й навчання, що сприяє активізації навчання, підвищенню підготовки учнів/студентів, а також підвищенню педагогічної праці. Педагогічним завданням відводиться значна роль у добре організованому процесі навчання. Завдання можуть формулювати в тестовій або нетестовій (традиційній) формі	[8, с.50]
Завдання навчальне – вид педагогічних завдань, які застосовують для активізації процесу навчання, засвоєння вивченого матеріалу, вироблення вмінь і навичок, а також саморозвитку, самонавчання учнів/студентів	[8, с.50]
Дидактичні завдання (з боку вчителя) і навчальні завдання (з боку учня) – це різні речі. Для вчителя навчальні завдання вже втратили специфічний характер, оскільки він їх уже вирішив	[12, с.126]
Завдання – вид діяльності учня, основна задача якої формування і розвиток у них навичок та умінь застосовувати теоретичні знання	[13, с.36]
Завдання – це форма втілення змісту освіти. Вона дає змогу актуалізувати ту чи іншу діяльність учня	[15, с.13]

Оскільки родове поняття (рід) містить суттєві загальні ознаки класу предметів чи явищ дійсності, то спробуємо визначити за-

гальну ознаку родового поняття «навчальне завдання» (родову ознаку).

У кожному визначенні згідно літературних джерел нами проведено порівняльний аналіз та виокремлення категорійних (суттєвих) ознак, які характеризують трактування поняття «навчальне завдання», а саме:

- форма втілення змісту освіти. Вона дає змогу актуалізувати ту чи іншу діяльність учня [15, с.13];
- вид педагогічних завдань [5, с.128];
- складова та засіб активізації процесу навчання [5, с.128], [8, с.50];
- вид самостійної навчальної роботи [5, с.128];
- вид діяльності учня, основна задача якої формування і розвиток у них навичок та умінь застосовувати теоретичні знання [13, с.36].

Таким чином, можемо зазначити, що навчальне завдання – це багатоаспектне поняття, яке можна характеризувати з використанням різних підходів. Для коректного визначення необхідно підпорядкувати видове поняття родовому. У нашому випадку встановлюємо найближче родове поняття для «навчального завдання» як видового і вкажемо його видову відмінність. З цією метою визначимо місце навчальних завдань у структурі педагогічного процесу.

Насамперед зауважимо, що навчальні завдання і завдання навчання це різні поняття. Останні можна трактувати як дидактичні завдання. А тому повністю погоджуємось з висновком [12, с.126], що дидактичні завдання (з боку вчителя) і навчальні завдання (з боку учня) – це різні речі. Для вчителя навчальні завдання вже втратили специфічний характер, оскільки він їх уже вирішив.

Згідно [5, с.253], «педагогічний процес (навчально-виховний процес) – цілеспрямована, свідомо організована, динамічна взаємодія вихователів і вихованців, у процесі якої вирішуються суспільно необхідні завдання освіти й гармонійного виховання. Педагогічний процес – цілісний процес, що органічно поєднує навчання, виховання та розвиток вихованців».

Важливою складовою педагогічного процесу виступає педагогічне завдання як засіб діяльності вчителя, що може реалізуватися у виді навчального, виховного завдання чи їх поєднання. Оскільки педагогічний процес включає і пізнавальну діяльність учня (учіння), то зазначене педагогічне завдання набуває для учня форми пізнавальної ситуації, яку моделює вчитель.

Погоджуємось з думкою в праці [8, с.50], що «завдання педагогічне – засіб інтелектуального розвитку, освіти й навчання, що сприяє активізації навчання, підвищенню підготовки учнів/студентів, а також підвищенню педагогічної праці. Педагогічним завданням відводиться значна роль у добре організованому процесі навчання».

Отже, дослідження показує, що найближчим родовим поняттям відносно навчального завдання можна вважати «педагогічне завдання».

Визначимо видову відмінність навчальних завдань. С.У.Гончаренко трактує навчання як «цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини» [5, с.223]. Звідси, на нашу думку, витікає призначення (особливість, видова відмінність) навчальних завдань – для засвоєння та застосування змісту освіти.

Згідно концепції І.Я.Лернера зміст освіти включає такі компоненти [15, с.12]:

- систему знань про природу, суспільство, людське мислення, способи діяльності;
- систему інтелектуальних і практичних навичок, які є основою різноманітної діяльності;
- досвід творчої діяльності;
- досвід емоційно-ціннісного ставлення до явищ навколишнього світу.

Оскільки, «зміст освіти – система наукових знань, практичних умінь і навичок, засвоєння і набуття яких закладає основи для розвитку та формування особистості» [4, с.608], то вважаємо, що недоцільно трактуванні поняття «навчальне завдання» виділяти окремі компоненти змісту освіти, аби не проводити надмірну деталізацію. Проте, у процесі навчання необхідно застосовува-

ти навчальні завдання, які спрямовані на засвоєння та застосування як певного компонента змісту освіти, так і їх різноманітних поєднань (комплексний і цілісний підхід).

Основними видовими поняттями відносно навчального завдання чи їх видами, з нашого погляду, є «запитання», «вправа», «задача», оскільки характеризуються меншими ступенями узагальнення, є представниками конкретних (окремих) завдань та виражають їх властивості, і, таким чином, входять в обсяг родового поняття.

Наприклад, у педагогічних працях термін «задача» традиційно використовується для позначення окремого виду завдань, поряд з прикладами, вправами, творами, самостійними роботами [10, с.76].

Надалі пропонувані окремі види завдань можна класифікувати з використанням різних ознак, наприклад:

- С.У.Гончаренко вказує, що задача пізнавальна – навчальне завдання, яке передбачає пошук нових знань, способів (умінь) і стимуляцію активного використання в навчанні зв'язків, відношень, доведень [5, с.130];
- В.І.Андреев розглядає навчально-дослідницьке завдання, що містить систему логічно зв'язаних навчальних проблем (чи навчально-дослідницьких задач), які в сукупності з евристичними запитаннями, вказівками і мінімумом навчальної інформації дозволяють найбільш підготовленим учням (переважно без допомоги ззовні) відкривати нове знання про об'єкт дослідження, спосіб чи засіб дослідницької діяльності [1, с.88].

Розглянемо спільні та відмінні ознаки окремих видів навчальних завдань. Спільною їх ознакою є подібність основних елементів структури (рис.1), а саме:

– предмет завдання (предметна сфера), що включає об'єкти завдання та відношення між ними;

– умова, яку з точки зору логічного складу завдання можна вважати моделлю предметної сфери, і яка подається шляхом формулювання;

– вимога завдання – визначає невідомий параметр, яким може бути або об'єкт, або відношення, або сама діяльність. Вимога завдання не входить до складу його умови, але вона також представлена через формулювання.

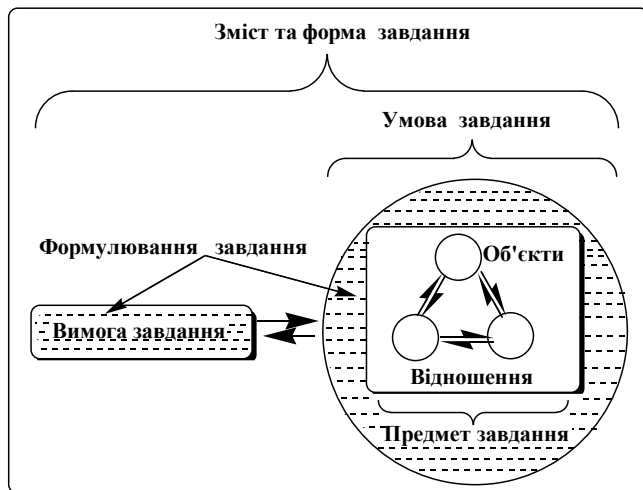


Рис.1. Структура навчального завдання

Маємо зауважити, що є два протилежні погляди щодо складу умови, – деякі автори включають вимогу завдання до умови, інші – тільки відомі параметри. На нашу думку, з погляду логічної побудови завдання його умову можна вважати моделлю предметної сфери, яка презентується через формулювання. Тому вимогу завдання ми не відносимо до складу його умови.

Формулювання завдання виконує ряд функцій:

- опис умови та вимоги (наприклад, текстове, символічне, символічно-графічне тощо);
- створення семантичних зв'язків (явних чи прихованих) у

предметній сфері;

- надання певної зовнішньої форми (наприклад, текст, схема, таблиця, рисунок, аудіозапис тощо).

Усі зазначені складові завдання, представлені через формулювання, утворюють його зміст та форму. Отже, з точки зору вихідної (статичної) структури, навчальне завдання є складною системою, що включає ряд компонентів, між якими існують певні взаємозв'язки.

У дослідженні О.В.Євсєєвої [6, с.18] проведено розгляд навчального завдання як складної динамічної мікросистеми, яка проходить декілька фаз, етапів, стадій розвитку, що детерміновані цілями багатьох метасистем (суспільне життя, система освіти, процес вивчення окремих дисциплін).

Зміст видових понять визначає специфічні, характерні властивості груп предметів (видові ознаки). Розглянемо ознаки, за якими один вид навчальних завдань відрізняється від інших видів (тобто ознаки видової відмінності).

Зазначені основні види завдань (запитання, вправи, задачі), вважаємо, можна розрізнити в залежності від діяльності, яку вони зумовлюють. Зокрема, в [14] нами проведено таке упорядкування основних видів навчальних завдань залежно від параметрів завдання (складність, трудність, проблемність) та рівня пізнавальної діяльності. У своєму дослідженні ми розглядаємо такі чотири рівні, зокрема, перші три рівні – навчально-пізнавальні (за теорією В.П.Беспалько [3, с.55] – учнівський, алгоритмічний та евристичний), а четвертий – науково-дослідницький (чи творчий, за трактуванням В.П.Беспалько).

Застосування системи завдань надає процесу навчання пізнавального характеру (аналіз та самостійне пояснення нових

фактів, явищ із різноманітних інформаційних джерел, результатів спостережень, досліджень, життєвого досвіду і т.п.), оскільки створюються умови для активізації розумової діяльності учнів, мотивації учіння, розвитку творчого мислення тощо.

Зазначений підхід дає нам змогу виокремити завдання за рівнем проблемності (характером навчально-пізнавальної діяльності), а саме: репродуктивні (задачі-прикладні, запитання, вправи), частково-продуктивні (тренувальні задачі), продуктивні (пошукові задачі), науково-дослідницькі чи творчі (наукові задачі).

Якщо процес навчання розглядати як модель процесу пізнання, то навчальне завдання, можна трактувати, з одного боку, як вид пізнавальної діяльності учня шляхом відображення реального світу в свідомості людини (завдання прочитати текст, підготувати реферат, провести дослід, розв'язати задачу тощо), з іншого боку, – як об'єкт дії учня (запитання, вправа, задача).

Інтегруючи обидва підходи, можемо зазначити, що навчальне завдання – це вид педагогічних завдань, що виступає для учня/суб'єкта у формі моделі пізнавальної ситуації, яка спрямована на засвоєння та застосування змісту освіти.

Отже, у процесі дослідження виявлено різноманітні підходи до трактування поняття «навчальне завдання»; показано, що воно є одним з видів педагогічних завдань та родовим по відношенню до понять «запитання», «вправа» і «задача». Окремі види навчальних завдань мають подібну структуру, а відрізняються між собою залежно від їх параметрів (складність, трудність та проблемність) та рівня пізнавальної діяльності суб'єкта.

Подальші розвідки, з нашого погляду, доцільно спрямувати на виявлення взаємозв'язку між навчальним завданням та іншими компонентами процесу навчання.

Література

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / Валентин Иванович Андреев. – М.: Высш. шк., 1981. – 240 с.
2. Бейлинсон В.Г. Арсенал образования / Валентин Григорьевич Бейлинсон. – М.: Книга, 1986. – 288 с.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
4. Волкова Н.П. Педагогіка: Навч. посібник. Вид.2-е, перероб., доп. / Наталія Павлівна Волкова. – К.: Академвидав, 2007. – 616 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
6. Євсєєва О.В. Система навчальних завдань як засіб формування вмінь пізнавальної діяльності у студентів природничих факультетів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «теорія навчання» / Ольга Вадимівна Євсєєва; АПН України. Інститут педагогіки. – К., 2006. – 21 с.
7. Зуев Д.Д. Школьный учебник / Дмитрий Дмитриевич Зуев. – М.: Педагогика, 1983. – 240 с.
8. Короткий тестологічний словник-довідник / Упорядник Л.Т.Коваленко / Людмила Тарасівна Коваленко. – К.: Грамота, 2008. – 160 с.
9. Кузьмінський А.І. Педагогіка / А.І.Кузьмінський, В.Л.Омельяненко: Підручник. – К.: Знання, 2007. – 447 с.
10. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Ефим Израилевич Машбиц. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
11. Оконь В. Введение в общую дидактику / Винценты Оконь. – Пер. с польск. – М.: Высш. шк., 1990. – 382 с.
12. Педагогіка / За ред. М.Д.Ярмаченка / Микола Дмитрович Ярмаченко. – К.: Вища шк., 1986. – 543 с.
13. Решетник П.М. Содержание проблемно-задачной технологии обучения и условия ее реализации: дис... кандидата пед. наук: спец. 13.00.01 «общая педагогика и история педагогики» / Петр Михайлович Решетник. – Казань: АПН; НИИ среднего специального образования, 1992. – 198 с.
14. Староста В.І. Навчальне завдання: структура та основні параметри / Володимир Іванович Староста // Рідна школа. – 2005. – № 4. – С.15-19
15. Уман А.И. Учебные задания и процесс обучения / Аркадий Ильич Уман. – М.: Педагогика, 1989. – 56 с.
16. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / Антонина Васильевна Усова. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
17. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач / Лев Моисеевич Фридман. – М.: Педагогика, 1977. – 208 с.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена поиском технологий обучения для подготовки современного учителя к профессиональной деятельности. Один из возможных путей решения этой проблемы – применение учебных заданий. В процессе исследования выявлено разные подходы к толкованию понятия «учебное задание»; показано, что оно есть одним из видов педагогических заданий и родовым по отношению к понятиям «вопрос», «упражнение» и «задача». Отдельные виды учебных заданий имеют подобную структуру, а отличаются между собой зависимо от их параметров (сложность, трудность, проблемность) и уровня познавательной деятельности субъекта.

Ключевые слова: учебное задание, вопрос, упражнение, задача.

The topicality of the article material is conditioned by search of technologies of training of modern teachers for their professional work. One of possible ways of the problem solving – application of educational tasks. In the course of research «the educational task» has been revealed different; the idea that it is one of kinds of pedagogical tasks has been supported and is patrimonial in relation to concepts «question», «exercise» and «problem». Separate kinds of educational tasks have similar structure, and differ among themselves by their parameters (complexity, difficulty, problematical character) and level of informative activity of the subject.

Keywords: educational task, question, exercise, proble

УДК 396.4:37(09)

ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ЖІНОЧОМУ РУСІ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Стражнікова Інна Василівна
м.Івано-Франківськ

У статті розглядаються проблеми організованого жіночого руху Західної України до виникнення різних типів навчальних і виховних закладів, що сприяло становленню інституцій суспільної опіки, розвитку приватного шкільництва, підвищенню освітнього рівня жінок.

Ключові слова: жіночий рух, шкільництво, практична діяльність, товариства, жіночі заклади, навчальні дисципліни.

Докорінні зміни у різних сферах життя в Україні актуалізують проблеми, пов'язані з визначенням місця та ролі жінок у демократичних перетвореннях. Адже становище жінок у державі є індикатором її прогресу і не відкривши їм доступу до всіх напрямів людської діяльності, суспільство не може розвиватися повноцінно.

В Україні реалізується програма ООН "Гендер у розвитку", спрямована на встановлення рівності між особами жіночої та чоловічої статі, залучення до співпраці уряду нашої держави, громадських організацій та засобів масової інформації. Засновано також ряд жіночих громадсько-політичних організацій, у різних кутках України створено окремі позашкільні установи для дівчат, жіночі ліцеї та гімназії. У рамках проекту "Уповноважена освіта" розроблено концепцію "педагогіки уповноваження", яка впроваджується в загальноосвітніх школах і вищих навчальних закладах Києва, Сімферополя, Ужгорода та ін. Проводяться міжнародні та всеукраїнські конференції з проблем жіночого руху.

Реформуванню освіти, її організації на основі спеціальних концепцій, просвітницьких й освітніх програм, котрі базуються на гендерних підходах щодо виховання представників обох статей можуть сприяти виявленню позитивних ідей у вітчизняному досвіді започаткування та розвитку жіночих закладів освіти у наукових пошуках дослідників, зокрема Західного регіону України.

Окремі аспекти розвитку жіночої професійної освіти в Україні висвітлено у дисертаціях І. Волкової (фрагментарна інформація про жіночі фахові заклади, часом), І. Малинко (особливості функціонування Вищих жіночих курсів), Л. Применко (порівняння жіночої освіти у Франції та в Україні ХVІІІ – першої половини ХХ ст.). У контексті інших проблем опосередковано розглядаються деякі особливості функціонування жіночих закладів освіти у працях Н.Бенюх (фармацевтична освіта жінок у Галичині), Н. Дем'яненко, І. Улюкаєвої (педагогічна освіта жінок), І. Лікарчука (управління нижчими жіночими навчальними закладами), О.Цвігун (музична освіта), праці з історії освіти жінок (А. Бикова, З. Нагачевська, О. Ліхачова, О. Назаревський, І.Шапіро, В.Щербина), з жіночої проблематики (М. Богачевська-Хом'як, О. Щепкіна), з історії розвитку загальної та професійно-технічної освіти (А. Веселов, Е. Днепров, С.Сірополько, О.Сухомлинська, М.Ярмаченко та інші), та в дослідженнях інших науковців (О. Гриви, Є. Луценка, В. Постолатія, В. Трикова, С. Якушевського). Різні аспекти становлення фахової освіти жінок у Російській імперії та зарубіжних країнах викладено у монографіях М.Захарченка, В.Кінда та ін.

Проблема жіночої освіти широко обговорювалася на сторінках дореволюційних газет та журналів. Наприклад, журнали "Киевская старина", "Світло", "Педагогический вестник", "Педагогическая мысль", які видавалися в Києві, жваво відгукувалися на відкриття нових навчальних закладів, аналізували труднощі їх становлення, ставлення до них громадськості. Окремі відомості з життя жіночих середніх закладів, обговорення деяких аспектів проблеми жіночої освіти можна знайти на сторінках газет "Киевлянин", "Рада", "Педагогическая неделя" (Київ), "Одесский вестник", "Школьное обозрение" (Одеса), "Южный край" (Харків). Вони публікували оголошення про прийом жінок у навчальні заклади, давали оцінку їхнього матеріального становища, друкували кореспонденції про підготовку до відкриття нових навчальних закладів, про стан навчального процесу в них. Адже темпи

розвитку професійної освіти жінок в Україні були повільнішими у порівнянні з освітою чоловіків. Її розвиток відбувався під впливом соціально-економічних перетворень в Україні, зарубіжних тенденцій у професійній освіті. Навчання у жіночих професійних навчальних закладах не було масовим явищем.

У зв'язку з цим О.В.Аніщенко було зроблено спробу класифікувати та охарактеризувати основні типи нижчих рукодільних закладів для жінок: 1. Професійні школи, училища, курси і класи (ткацькі, рукодільні, з крою і шиття, плетіння) із загальноосвітнім курсом навчання; 2. Професійні навчальні заклади без загальноосвітнього курсу навчання; 3. Професійні заклади без теоретичної підготовки (навчальні майстерні) з ручної праці або рукодільні, ткацькі, кравецькі; 4. Ремісничі професійні курси, відділення, класи при загальноосвітніх і фахових навчальних закладах, дитячих притулках; 5. Інструкторські школи. Схарактеризовано також середні заклади названого профілю (окремі курси професійних знань) [1, с.15].

Вивчення розвитку сільськогосподарської освіти жінок дало науковцю можливість класифікувати установи нижчої освіти даного напрямку: 1. Школи, училища і курси домоведення, кулінарної справи та загальні сільськогосподарські. 2. Школи і курси з окремих галузей сільського господарства. 3. Дитячі сільськогосподарські притулки. 4. Сільсько-господарські гуртки (сприяли поширенню позашкільної сільськогосподарської освіти). Середні сільськогосподарські заклади були представлені відповідними курсами і школами. В Україні також діяли курси за програмами вищих сільськогосподарських навчальних закладів [1, с.16].

Аналіз навчальних планів і програм понад 40 жіночих фахових навчальних закладів дозволив констатувати, що чільне місце в них посідали загальноосвітні дисципліни, які мали професійну спрямованість із врахуванням місцевих умов, проблем конкретного регіону. Поряд із цим значна увага приділялася релігійному вихованню та практичній підготовці учениць.

Однак, незважаючи на слабку навчально-матеріальну базу (обмежені можливості щодо придбання необхідних приладів, карт, глобусів, посібників та іншої літератури), педагоги і майстри професійного навчання застосовували різні наочні, словесні і практичні методи, прийоми і форми навчання (у різних співвідношеннях для багатопрофільних установ). В Україні у жіночих закладах освіти поряд із вітчизняними використовувалися зарубіжні методики викладання різних предметів, а також підручники і навчальні посібники, перекладені з іноземних видань. Викладачами в них працювали педагоги і майстри з усієї імперії, котрі здобули фахову освіту у вітчизняних навчальних закладах і за кордоном, а також іноземні піддані. Питання фахової жіночої освіти в Україні обговорювалися на всеросійських та міжнародних конгресах і з'їздах (1889-1913 рр.). Творчі роботи вихованок українських професійних навчальних закладів та притулків демонструвалися і відзначалися нагородами на всесвітніх виставках (1893-1900 рр.). Специфіка організаційних форм, зокрема "рукодільного і політехнічного навчання" здебільшого зумовлювалася необхідністю поєднання двох процесів – навчального і трудового (виробничого). Вітчизняними педагогами, які працювали у жіночих закладах професійної освіти, створювалися авторські методики викладання окремих предметів.

З виникненням професійних жіночих закладів наприкінці ХІХ ст. жінка отримала доступ і до вивчення спеціальних предметів – бухгалтерії, політичної економії, законодавства та інших.

Законодавча регламентація жіночої середньої освіти розпочинається ще з другої чверті ХІХ ст., коли вже функціонував ряд інститутів шляхетних дівчат, у тому числі і в Україні. Але предметом докладного обговорення в уряді проблема жіночої освіти стає в середині ХІХ ст. під час здійснення реформи, яка перед-

бачала створення всестанових відкритих середніх жіночих шкіл та мала велике історичне значення: відкрила шлях до середньої освіти представницям усіх верств населення, сприяла залученню жінок до суспільної праці на ниві освіти, культури, науки, актуалізувала проблему вищої жіночої освіти.

Проте, вищезгадана реформа не запрацювала повною мірою через такі фактори: по-перше, неспроможність багатьох родин навіть середнього статку сплачувати платню за навчання; по-друге, уряд сам протидіяв реформі через обіжники, зокрема, "циркуляр про кухарчиних дітей", а також наказ, що узаконував закритий характер підготовчих класів [4, с.13].

Віддаючи належне педагогічним здібностям дівчат, уряд сприяв введенню в навчальний курс середніх жіночих шкіл курсу педагогіки та наданню ученицям прав викладати в початковій школі та нижчих трьох класах середньої школи ряду предметів. Так, освіта стала першою сферою діяльності, до якої у великих масштабах залучалися жінки. Особливо велике значення це мало для тих осіб жіночої статі, що мусили самі себе утримувати, адже свідоцтво про закінчення гімназії, єпархіального училища чи інституту давало їм можливість влаштуватися на роботу в освітній заклад.

Реформа жіночої освіти в середині XIX ст. спричинила виникнення всестанових відкритих жіночих шкіл: гімназій, прогімназій, приватних закладів, фахових училищ. Саме в другій половині XIX ст. відбувається найбільш активний процес поширення мережі середніх жіночих закладів. У більшості жіночих шкіл була поширена практика заснування іменних стипендій, а також звільнення від платні за навчання певної кількості учениць, завдяки чому значна кількість малозабезпечених родин отримала можливість дати своїм донькам середню освіту.

Педагогічний процес у вищезгаданих школах було спрямовано на виховання освічених матерів, турботливих дружин та гарних господарок. Відповідно до цієї мети було складено програми навчання, до яких входили такі предмети як Закон Божий, російська мова, французька мова, чистописання, історія, географія, арифметика, фізика, природознавство, гігієна, педагогіка, рукоділля, танці, музика та малювання. В деяких закладах вивчали ще й риторику, міфологію, логіку, грецьку, німецьку, англійську мови. Викладання загальноосвітніх предметів в середніх жіночих школах мало суто практичний характер [4, с.15].

Головними заходами морально-виховного впливу на вихованок середніх жіночих закладів були молитви, читання та пояснення законовчителем Євангелія, відвідування церковних богослужінь, урочисті акти, святкові доповіді та літературно-музичні вечора. А найбільш поширеними покараннями були погання, зауваження, догани, позбавлення обіду, заборона брати участь в розважальних заходах тощо.

Становленню системи жіночої освіти, зокрема на Волині сприяли традиції виховання та навчання, сформовані у X - XVI ст. православним духовенством, а також досвід доби релігійного протистояння (1569-1773 рр.), який відобразив реформаторські ідеї щодо освіти жінок.

Перша третина XIX ст. на Волині характеризується, з одного боку, появою певних позитивних тенденцій у галузі жіночої освіти, з іншого - рядом обмежень щодо її розвитку. Важливим стає розростання мережі парафіяльних шкіл (від 28 у 1805 р. до 85 - у 1808 р.), що теоретично збільшувало можливості сільських дівчат на здобуття початкової освіти. Натомість серед заможних верств намітилась тенденція до зростання потреби в елітарній жіночій освіті. Саме тому особливо актуальною стала проблема кадрового забезпечення освіти і можливості підвищення соціального статусу жінки. Були введені, запропоновані ще Едукаційною комісією, інститут жіночого "ефорату" (ради поважних дам, які здійснювали нагляд за жіночими закладами) і система приватних жіночих пансіонів для підготовки гувернанток.

Слід зазначити, що серед представниць вищих верств населення популярними були домашня та пансіонна форми навчання і виховання. Селянки, міщанки і незаможні шляхтянки навчалися у школах (дяківках, парафіяльних, приватних, для дітей державних селян) та фундушевих училищах (відкривались польськими поміщиками на основі пожертвованого ними річного внеску -

"фундушу"), але число їх було незначним. Всупереч статутним вимогам дівчата отримували початкову освіту поруч із хлопцями, створивши особливий тип початкової школи - змішані церковно-парафіяльні училища.

З другої половини XIX ст. безпосередньому контролю МНО підлягала розгалужена мережа середніх, неповних середніх та початкових жіночих і змішаних навчальних закладів Волині: Житомирська жіноча гімназія з початковим училищем, Рівненська жіноча гімназія, 9 приватних жіночих гімназій, 3 міських чотирикласних училища (за Положенням 31 травня 1872 р.), 28 міських двокласних училищ (за Положенням 26 травня 1869 р.), 17 двокласних і 19 однокласних парафіяльних училищ (за Статутом 1828 р.), 6 двокласних і 70 однокласних сільських училищ (за Положенням 1874 р.), 90 сільських двокласних училищ (за Інструкцією 4 червня 1875 р.), 441 однокласне училище (за Положенням 26 травня 1869 р.), училище при Житомирському сирітському будинку, 280 іновірних шкіл у німецьких колоніях, 13 приватних училищ 1-3 розрядів, 24 єврейських приватних училища 2 і 3 розрядів (за Положенням 13 листопада 1844 р.) та суботня жіноча школа в Житомирі [3, 10].

У цей же час духовним відомством були створені середні навчальні заклади принципово нового типу - єпархіальні й духовні жіночі училища - та обґрунтовано їх специфіку: неодмінна орієнтація на виправдання становаї ієрархії суспільства, забезпечення гармонійності співіснування її різномірних компонентів, встановлення православної ідеологічної домінанти в Південно-Західному краї. Однак на початку XX ст. волинське духовенство виявилось неспроможним утримувати найширшу в регіоні мережу початкових шкіл (80 % від усіх нижчих навчальних закладів). Щоб не втратити державні субсидії на освіту, духовенство оголосило головною рисою церковної школи, особливо жіночої, домінування виховних цілей над дидактичними, позбавляючи себе у такий спосіб відповідальності за низький освітній рівень сільського населення.

Постанова Тимчасового уряду від 24 квітня 1917 р. про створення гімназій, прогімназій і реальних училищ для спільного навчання дітей обох статей розірвала замкнутість системи жіночої освіти, вводячи її у режим інерційного існування. Змішані освітні заклади пропонували краще адаптований до нових соціально-політичних умов варіант організації навчання й виховання, проте не знищували окремої жіночої освіти, що продовжувала існувати як альтернативна. У 1919 р. більшовицьким урядом України всі жіночі навчальні заклади було закрито.

Основними напрямками професійної освіти волинянок були педагогічний, медичний, сільськогосподарський, комерційний та мистецький. З усіх видів суспільно-корисної діяльності волинських жінок найпопулярнішою була педагогічна, а тому найширшою в губернії виявилась мережа педагогічних навчальних закладів, діяльність яких контролювалась МНО й духовним відомством. Характерними особливостями жіночої педагогічної освіти зазначеного періоду були русифікація та ідеологізація навчально-виховного процесу; звуження обсягу навчальних дисциплін порівняно з чоловічими навчальними закладами; обмеженість прав і гарантій випускниць; домінування нижчої професійної ланки; високий рівень громадсько-благодійної участі.

Професійно-технічна й сільськогосподарська освіта жінок стали розвиватись на Волині лише на початку XX ст. Основи сільськогосподарських знань були включені до курсу волинських початкових шкіл (наприклад, при Новоставській жіночій второкласній школі проводились заняття з городництва, бджільництва й садівництва). При всіх середньоосвітніх жіночих закладах обов'язковими стали уроки рукоділля.

Розвиток у краї медичної жіночої освіти був зумовлений критичною ситуацією у галузі медичного обслуговування населення. Уряд звернув увагу на покращення практичної підготовки фахівців, дозволив спільне навчання у середньому медичному закладі - земській школі фельдшерів і фельдшерниць-акушерок у Житомирі, запровадив з метою підготовки нижчого медичного персоналу систему медичного екстернату.

Становлення позашкільної освіти на Волині кінця XIX - початку XX ст. Л. М. Єршова вважає періодом актуалізації проблем,

формування підходів і шляхів їх подолання, часом зародження основних форм і методів культурно-освітньої роботи. Найдавнішим і найбільш чисельним різновидом позашкільних жіночих установ були дівочі притулки. Лише в Житомирі функціонували притулки для бідних дівчаток, сирітський притулок "Wincenty a Paulo", будинок для дівчат Житомирського товариства доброчинності, 2 притулки для бідних прихожих дітей Волинського товариства виховання й захисту дітей, Житомирський сирітський будинок тощо. Головна мета закладів полягала у забезпеченні дівчат-сиріт релігійним вихованням, навчанні їх елементарної грамоти та формуванні найнеобхідніших професійних навичок [3, с.12].

Різноманітні громадські й політичні об'єднання (Волинське товариство виховання й захисту дітей; Житомирське товариство захисту жінок; українське просвітительське товариство "Просвіта"; дівоче коло таємного гуртка "Учнівська Польська Корпорація"), які характеризувались високим рівнем активності жінок (Людмила Волошка, О.К. Левчанівська, В.Я. Морозова, О.М. Орловська, Олена Пчілка, Леся Українка), були засобом консолідації населення краю в боротьбі за вирішення гострих соціальних проблем, пов'язаних з організацією захисту материнства й дитинства та підвищення соціального статусу жінки.

У Галичині характерною особливістю розвитку жіночого руху в період 1884-1914 рр. стало зосередження організаційної і культурно-освітньої праці жінок-українок у великих містах краю, де діяли жіночі товариства "Клуб русинок", "Кружок українських дівчат" (м.Львів), "Жіночий кружок" (м.Коломия), "Жіноча читальня" (м.Долина) та ін., що впливало на пробудження національної свідомості та політичної активності неширокого кола жінок-інтелегенток. Важливим напрямом їх практичної діяльності ста-

ла опікунко-виховна праця: допомога соціально-незахищеним категоріям дітей шляхом відкриття та ведення бурс, сирітських захистів, вакаційних осель, дешевих кухонь.

До кінця XIX ст. в Галичині не існувало жодної державної вищої, середньої та професійної української дівочої школи. Створені на теренах Галичини державні учительські жіночі семінарії (Краків, Львів, Перемишль) були польськими або двомовними (утраквістичними), залишався низьким соціально-професійний статус жінки-учительки, домінувала тенденція до концентрації учительок на нижчих шаблях службової ієрархії тощо. Це призвело до відкритого наступу на національну освіту активної протидії з боку громадськості Галичини, зокрема Українського педагогічного товариства "Рідна школа", яке виступило головним ідеологом масштабної акції і залучило до участі у створенні системи українського приватного шкільництва і його розбудові прогресивну частину українського жіноцтва [2, 10].

Таким чином, передумовами розгортання активної діяльності жіночих товариств, визначних діячок жіночого руху в ділянці професійної підготовки були: незадовільна організація шкільного навчання українських дівчат на теренах Західної України, недостатня кількість народних і виділових шкіл; нижчий рівень навчально-виховного процесу в діючих державних жіночих початкових школах і їхня (переважно) антинародна спрямованість; офіційне обмеження середньої та вищої освіти жінок; відсутність українських закладів для фахової освіти жіночої молоді тощо. Участь жінок в утвердженні системи профпідготовки регіону є підтвердженням еволюційних процесів у жіночому русі, який пройшов шлях від окремих просвітницьких заходів серед членів до активної систематичної педагогічно-просвітницької роботи в широких масах населення.

Література

1. Аніщенко О.В. Розвиток професійної освіти жінок в Україні (друга половина XIX – початок XX століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Олена Валеріївна.Аніщенко. – К., 2000. – 22 с.
2. Івах С.М. Проблеми українського шкільництва у жіночому русі Галичини (80-ті роки XIX – 30-ті роки XX ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Світлана Михайлівна Івах. – Івано-Франківськ, 2007. – 20 с.
3. Єршова Л.М. Розвиток жіночої освіти на Волині (кінець XVIII — початок XX століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Людмила МихайлівнаЄршова. – К., 2002. – 22 с.
4. Сухенко Т.В. Середня жіноча освіта в Україні (XIX - початок XX ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук 07.00.01 «Історія України» / Тамара Вікторівна Сухенко. – К., 2001. – 20 с.

Автор статьи рассмотрела проблемы организованного женского движения Западной Украины до возникновения различных типов учебных и воспитательных учреждений.

Ключевые слова: женское движение, школьничество, практическая деятельность, женские учреждения.

The author of the article has considered the problems of the organized woman movements of Western Ukraine before the origin of different types of the educational and educator establishments.

Keywords: scholasticism, practical activity, societies, woman establishments, educational disciplines.

УДК 316.7

ЗМІСТ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Теличко Наталія Вікторівна
м.Мукачеве

Одним із найважливіших завдань у формуванні нової національної інтелектуальної еліти у школі є підготовка учнів до багатокультурного професійного та особистісного спілкування з представниками країн іншої культури для того, щоб вони могли належним чином взаємодіяти, у тому числі на вербальному рівні у культурному розмаїтті реальних ситуацій. За таких умов актуальною стає проблема культурологічного оновлення процесу навчання. В даній статті визначено сутність змісту навчання іноземної мови з використанням культурологічного підходу.

Ключові слова: зміст навчання англійської мови, компоненти

змісту навчання, вікові особливості учнів, культурологічний підхід, культурологічні вміння, міжкультурна комунікація, соціокультурна компетенція.

Одним із найважливіших завдань у формуванні нової національної інтелектуальної еліти у школі є підготовка учнів до багатокультурного професійного та особистісного спілкування з представниками країн іншої культури для того, щоб вони могли належним чином взаємодіяти, у тому числі на вербальному рівні у культурному розмаїтті реальних ситуацій. За таких умов

актуальною стає проблема культурологічного оновлення процесу навчання.

Актуальність теми дослідження зумовлена рядом чинників. Насамперед, це невід'ємність понять мови і культури, оскільки навчання іноземної мови не може обмежуватися лише її знаковою системою, так як кожна мова несе в собі інформацію про культуру, історію, традиції країни, мова якої вивчається. По-друге, причиною підвищеної уваги до культурологічного оновлення процесу навчання іноземних мов у вітчизняній методиці стали соціальні, політичні та економічні зміни, що відбуваються в європейському просторі і не могли не торкнутися системи освіти у зв'язку з перспективою приєднання України до Болонського процесу. Серед інших причин необхідно також відзначити новітні наукові дослідження в галузі психічної діяльності людини, а саме існування такого феномену як поріг ментальності. Під поняттям «ментальність» розуміють готовність людини до певних розумових і фізичних дій. Вивчення порогу ментальності дозволяє краще зрозуміти особливості національного характеру, передбачити можливе непорозуміння, попередити ускладнення у взаємостосунках.

У зв'язку з цим перед вітчизняною системою освіти постає завдання підготовки учнів до багатокультурного особистісного спілкування з представниками країн з іншою культурою та традиціями. Це завдання розглядається серед пріоритетних у документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, в яких підкреслюється, що освіта XXI століття повинна сприяти тому, щоб людина могла усвідомити свої національні корені й з повагою ставитися до інших народів і культур.

Як засвідчує практика та педагогічний досвід багатьох вчителів загальноосвітньої школи, на сьогоднішній день у середніх навчальних закладах освіти культурологічний аспект навчання іноземної мови здебільшого представлений країнознавчими матеріалами, проте вони не вичерпують поняття культурологічного навчання. У змісті навчання іноземних мов, як правило, відсутнє навчання культури невербального спілкування, розуміння національної ментальності представників іншої культури та фонові лексика.

На нашу думку, саме культурологічний підхід поєднує всі компоненти освіти (навчальну і виховну мету, зміст навчання, методи і прийоми/технології навчання, засоби навчання) і забезпечить ефективне оволодіння учнями загальноосвітніх навчальних закладів культурологічним аспектом іноземної мови. Іншими словами, культурологічний підхід слугує навчанню та вихованню у контексті «діалогу культур».

Аналіз досліджень змісту навчання складає одну з найважливіших проблем методики. Дану проблему досліджували такі відомі науковці, як Р.Ю.Мартінова, І.Я.Лернер, В.В.Раєвський, М.М.Скаткін, на думку яких, зміст освіти як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, тотожний за структурою людській культурі. М.О.Данилов, В.О.Онищук наголошують на змісті освіти, як системі знань, умінь і навичок, що їх мають засвоїти ті, хто навчаються, а також досвід творчої діяльності та емоційно-вольового ставлення до світу. М.Фіцула розглядає зміст освіти як систему наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей тих, хто навчається, формування їх світогляду, моралі та поведінки, підготовку до суспільного життя, до праці [1, с.93-100]. В Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI ст.», зазначено, що зміст освіти – це обумовлена цілями та потребами суспільна система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва [2, с.11-12].

Зміст навчання визначається як структура, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття освіти [3, с.4-6]. С. У. Гончаренко вважає, що зміст навчання визначається рівнем розвитку наук і соціального досвіду людства, потребами суспільства і школи передати своїм вихованцям максимум знань і вмінь з мінімальними витратами в історично короткі строки [4, с.26-33].

Зміст навчання знаходиться і знаходиться в центрі уваги як дидакти (Л.Я.Зоріна, В.В. раєвський, О.П.Лещинський,

О.Падалка, М.Н.Скаткін, В.С.Цетлін, Г.С.Щукіна та ін.), так і методистів (М.З.Біболетова, М.Л.Вайсбурд, О.І.Вишневецький, Н.І.Гез, М.М.Левшин, А.А.Миролюбов, В.Сафіулін, С.Ф.Шатілов, С.Ю.Ніколаєва та ін.). Сучасні вітчизняні та зарубіжні науковці розглядають його не як статичну категорію, а як категорію, що постійно розвивається і значною мірою залежить від соціального замовлення.

Як згадувалось вище, сучасний стан міжнародних зв'язків України, вихід її до європейського та світового простору зумовлюють розглядати іноземну мову як важливий засіб міжкультурного спілкування. Тож, метою даної статті є визначити сутність змісту навчання іноземної мови з використанням культурологічного підходу.

Основне призначення іноземної мови як предметної галузі шкільного навчання – сприяти в оволодінні учнями умінь і навичками спілкуватися в усній і письмій формі відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях. Саме середня школа є тим навчальним закладом, де формуються базові механізми іншомовного спілкування, котрі у майбутньому випускники зможуть розвивати і удосконалювати відповідно до власних потреб.

Головна мета навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, базою для якої є комунікативні умінь, сформовані на основі мовних знань і навичок. Розвиток комунікативної компетенції залежить від соціокультурних і соціолінгвістичних знань, умінь і навичок, які забезпечують входження особистості в інший соціум і сприяють її соціалізації в новому для неї суспільстві [2, с.24].

Основними комунікативними умінь є:

- умінь здійснювати усномовленнєве спілкування (у монологічній і діалогічній формах);
- умінь розуміти зі слуху зміст автентичних текстів;
- умінь читати і розуміти автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту, розглядаючи їх як джерело різноманітної інформації і як засіб оволодіння нею;
- умінь здійснювати спілкування у письмій формі відповідно до поставлених завдань;
- умінь адекватно використовувати досвід, набутий у вивченні рідної мови, розглядаючи його як засіб усвідомленого оволодіння мовою іноземною;
- умінь використовувати у разі необхідності невербальні засоби спілкування за умови дефіциту наявних мовних засобів.

Розвиток комунікативних умінь неможливий без оволодіння мовними засобами реалізації усного і письмого мовлення. Проте знання лексичного і граматичного матеріалу ще не забезпечує становлення комунікативних умінь. Необхідні умінь оперування цим матеріалом, а також використання його для породження і розпізнавання інформації у певних сферах спілкування.

Комунікативні мовні компетенції формуються на основі взаємопов'язаного мовленнєвого, соціокультурного, соціолінгвістичного і мовного розвитку учнів відповідно до їхніх вікових особливостей та інтересів на кожному етапі оволодіння іноземною мовою і складаються з:

- мовної (лінгвістичної) компетенції, яка забезпечує оволодіння учнями мовним матеріалом з метою використання його в усному і письмовому мовленні;
- соціолінгвістичної компетенції, яка забезпечує формування умінь користуватися у процесі спілкування мовленнєвими реаліями (зразками), особливими правилами мовленнєвої поведінки, характерними для країни, мова якої вивчається;
- прагматичної компетенції, яка пов'язана зі знаннями принципів, за якими висловлювання організовуються, структуруються, використовуються для здійснення комунікативних функцій та узгоджуються згідно з інтерактивними та трансактивними схемами [5, с.37-43].

У процесі навчання іноземної мови формуються загальні компетенції, які складаються з:

- декларативних знань, що включають знання світу, соціокультурні знання та міжкультурне усвідомлення; соціокультурна компетенція передбачає засвоєння учнями знань соціокуль-

турних особливостей країни, мова якої вивчається, культурних цінностей та морально-етичних норм свого та інших народів, а також формування умінь їх використовувати у практичній діяльності;

- практичних та міжкультурних умінь і навичок, таких як соціальні вміння, навички повсякденного життя тощо;
- "компетенції існування", яка пов'язана з індивідуальними особливостями поведінки, мотивацій, цінностей, ідеалів та типу особистості;
- загальнонавчальних компетенцій (вміння вчитися), що сприяють оволодінню учнями стратегіями мовленнєвої діяльності, спрямованої на розв'язання навчальних завдань і життєвих проблем.

Під час навчання реалізуються також освітня, виховна і розвивальна цілі.

Освітня мета передбачає формування в учнів таких особистісних якостей як:

- усвідомлення функцій іноземної мови у навчальному процесі й у суспільстві;
- усвідомлення значень мовних явищ, іншої системи понять, за допомогою якої сприймається дійсність;
- розуміння особливостей власного мислення;
- зіставлення іноземної мови з рідною;
- оволодіння знаннями про культуру, історію, реальність та традиції країни, мова якої вивчається (країнознавство, лінгвокраїнознавство);
- залучення учнів до діалогу культур (іншомовної та рідної);
- уміння використовувати у разі необхідності різноманітні стратегії для задоволення дидактичних потреб (працювати з книжкою, підручником, словником, довідковою літературою, мультимедійними засобами тощо).

Засобами іноземної мови відбувається виховання учнів, яке здійснюється через систему особистісних стосунків із новою культурою і процесом оволодіння нею. Цьому сприяє виховання в учнів:

- позитивного ставлення до іноземної мови як засобу спілкування, поваги до народу, носія цієї мови, толерантного ставлення до його культури, звичаїв і способу життя;
- культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі;
- емоційно-ціннісного ставлення до всього, що нас оточує;
- розуміння важливості оволодіння іноземною мовою і потреби користуватися нею як засобом спілкування.

Оволодіння іноземною мовою сприяє розвитку в учнів:

- мовних, інтелектуальних і пізнавальних здібностей;
- готовності брати участь в іншомовному спілкуванні;
- бажання до подальшого самовдосконалення у галузі володіння іноземною мовою;
- уміння переносу знань і навичок у нову ситуацію шляхом виконання проблемно-пошукової діяльності.

Усі цілі навчання досягаються у комплексі, підпорядковуються головній меті та реалізуються у процесі її досягнення і сприяють таким чином різнобічному розвитку особистості учня.

Оволодіння учнями іноземною мовою сприяє розвитку в них здібностей використовувати її як інструмент спілкування в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу, вона розглядається як засіб міжособистісної взаємодії в умовах багатонаціонального і полікультурного світового простору [6, с.238-243].

Сучасний розвиток міжнародних зв'язків між державами слугує передумовою для активізації знань про культурні особливості країн і народів, мова яких вивчається. Цьому сприяє міжкультурний підхід до вивчення іноземної мови. Вона є суттєвим елементом культури народу – носія цієї мови і засобом передачі її іншим, допомагає учням пізнати духовне багатство іншого народу, краще розуміти власну культуру і культуру свого народу, підвищує рівень їхньої гуманітарної освіти, сприяє входженню у світову спільноту.

Зміст навчання іноземної мови у середній школі залежить від соціального замовлення суспільства і детермінується певним станом його історичного розвитку. Програмою для середньої школи визначено той мінімум, яким мають оволодіти учні на кожному

етапі навчання (у початковій школі, в основній школі, у старшій школі) і у кожному класі. Етапи навчання характеризуються різною тематикою для спілкування, різним обсягом навчального матеріалу, різними методами, формами і видами навчальної діяльності відповідно до рівня розвитку учнів, їхніх інтересів і досвіду. У зв'язку з цим етапи мають свої цілі і завдання.

У початковій школі (2-4 класи) важливо зацікавити учнів у вивченні іноземної мови, викликати в них позитивне ставлення до предмета, вмотивувати необхідність і значущість володіння іноземною мовою як неповторним засобом міжкультурного спілкування. Початкова школа має забезпечити наступність і безперервність процесу навчання іноземної мови у всьому курсі середньої школи, сформувати базові навички і вміння, необхідні для подальшого розвитку комунікативної компетенції в основній і старшій школі. Вона має виховувати комунікативні потреби у пізнанні інших країн і народів, у пошуку друзів не тільки для спілкування, але й для розв'язання певних проблем власної життєдіяльності. На цьому етапі здійснюється формування навичок і умінь спілкування в усній і писемній формах у межах визначених сфер і ситуацій у відповідності до вікових особливостей учнів і їхніх інтересів, на основі використання для цього прийнятих мовленнєвих зразків. Учні вчаться виконувати нескладні творчі вправи і завдання, спрямовані на розвиток креативного мислення, у них формуються вміння переносити засвоєний навчальний матеріал в інші ситуації спілкування, давати оцінку певним явищам і діям.

Для успішної реалізації освітньо-розвивального потенціалу іноземної мови у початковій школі необхідно сприяти тому, щоб процес залучення учнів до вивчення предмета не тільки розширював їхній світогляд, але й сприяв би глибшому розумінню власної культури та її ролі в духовному та моральному розвитку людства [7, с.89-97].

Процес навчання іноземної мови у початковій школі організовується відповідно до мережі годин, визначених навчальним планом, і з урахуванням можливості збільшення їх кількості за рахунок варіативної частини. У зв'язку з цим для повноцінного забезпечення навчального процесу вчитель, окрім підручника, який використовує у своїй роботі, може залучати інші засоби, адаптуючи їх до умов навчання.

Рівень володіння іноземною мовою на кінець четвертого класу відповідає рівню А1 згідно з "Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання".

В основній школі (5-9 класи) розпочинається етап систематичної й послідовної роботи з автентичними навчальними матеріалами, які забезпечують нормативне оволодіння спілкуванням. Помітно зростає обсяг навчального матеріалу, у тому числі того, який сприяє формуванню соціокультурної та соціолінгвістичної компетенцій. Чіткіше проявляється функція іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування і як інструмента в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Оволодіння іноземною мовою все частіше розглядається не як накопичення певної суми знань про мову, а як певний рівень сформованості навичок і умінь використовувати мову для усного і писемного спілкування, як механізм пізнання інших народів і культур. Тематика для спілкування охоплює різноманітні галузі знань, серед них і ті, які були об'єктом вивчення на уроках з інших навчальних предметів (міжпредметні зв'язки), і з власного життєвого досвіду. Зростає доля самостійної роботи учнів, урізноманітнюються види навчальної діяльності, активно використовуються мовленнєві ситуації, що наближають навчальне спілкування до реальних умов. Учні оволодівають уміннями читати різножанрову літературу, розуміти радіо- і телепрограми доступного рівня складності [8, с.3-7].

Рівень володіння іноземною мовою на кінець дев'ятого класу відповідає рівню А2+ згідно з "Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання".

У старшій школі (10-12 класи) систематизується та узагальнюється мовний, мовленнєвий та комунікативний досвід учнів, набутий ними на попередніх етапах вивчення мови. Методи і види навчальної діяльності все більше набувають форм, наближених до реальних умов спілкування. Широко використовуються творчі, проектні, групові, інтерактивні форми роботи учнів. Зміст освіти диференціюється відповідно до профілю навчання. Розвивають-

ся уміння професійно спрямованого використання іноземної мови відповідно до певної галузі знань. Практикується введення інших курсів, які викладаються іноземною мовою. Можливе викладання курсів, пов'язаних з орієнтацією на професію вчителя іноземної мови, з лінгвокраїнознавством, з країнознавством, з перекладом, з використанням комп'ютерних технологій у навчанні іноземних мов тощо.

Рівень володіння іноземною мовою на кінець дванадцятого класу відповідає рівню B1+ згідно з "Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання".

Враховуючи те, що вводиться вивчення другої іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах, та те, що на вивчення другої іноземної мови навчальним планом відводиться менша кількість годин, то, звичайно, рівень володіння уміннями й навичками у всіх видах мовленнєвої діяльності буде дещо відрізнятися від результатів, досягнутих у вивченні першої іноземної мови (як за якісними, так і за кількісними показниками).

Вважається недоцільним у навчанні другої іноземної мови надавати перевагу якомусь одному або двом—трьом видам мовленнєвої діяльності. Навчальний процес організується у такий спосіб, щоб сприяти формуванню в учнів умінь і навичок усного (говоріння, аудіювання) і писемного (читання, письмо) мовлення. Процес навчання всіх видів мовленнєвої діяльності має здійснюватися паралельно і взаємопов'язано. Варто зазначити, що у 5-му класі, з огляду на вікові особливості учнів і їхній навчальний досвід, не рекомендується введення вступних (пропедевтичних) курсів. Навчання варто розпочинати відразу з формування в учнів навичок і вмінь з певної теми. У зв'язку з цим фонетичний аспект мовлення має засвоюватися безпосередньо у практичній діяльності під час оволодіння тематичним лексичним і граматичним матеріалом. Робота над мовою здійснюється постійно упродовж усього курсу навчання.

Слід зазначити, що значна кількість вправ і завдань, а також видів навчальної діяльності, які широко використовувались у навчанні першої іноземної мови і співвідносилися з віковими особливостями учнів, не завжди будуть методично доцільними для навчання другої іноземної мови. Необхідно застерегти від прямого перенесення всіх видів навчальної діяльності, які використовувались у початковій школі під час навчання першої іноземної мови, на початковий етап у вивченні другої іноземної мови. Учитель має добирати такі види вправ і завдань та використовувати такі види навчальної діяльності, які б співвідносилися із зазначеними вище чинниками. Всі вправи і завдання мають бути комунікативно спрямованими, а навчальні дії учнів — чітко вмотивованими.

В основі навчання лексики й граматики лежить принцип випереджаючого усного засвоєння мовленнєвих зразків через комунікативні завдання, після чого йде аналіз та подальше використання цього матеріалу в мовній практиці. Згідно з комунікативним підходом до навчання новий мовний матеріал (лексичний і граматичний) спочатку пред'являється у певному контексті, а вже потім активізується в усному і писемному мовленні за допомогою відповідних вправ і завдань. Вони мають бути комунікативно спрямованими і сприяти формуванню в учнів знань не тільки про значення нової мовної одиниці, але й про її формування та функції (застосування) у мовленні. На основі цих знань мають формуватися відповідні мовні навички. Такий комунікативно-когнітивний підхід до сприймання мовного матеріалу сприяє усвідомленню його засвоєнню і адекватному використанню у практичній мовленнєвій діяльності [9, с.42-47].

Навчання усного і писемного спілкування відбувається у межах сфер і тем, передбачених програмою для навчання пер-

шої іноземної мови. Звичайно, рівень володіння кожним видом мовленнєвої діяльності буде дещо нижчим, ніж його аналог у вивченні першої іноземної мови. Він відповідатиме рівню A2+, визначеному і описаному в загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти.

Навчально-виховний процес здійснюється з опорою на такі основні дидактичні та методичні принципи:

1. Принцип комунікативної спрямованості навчання забезпечує таку організацію навчального процесу, який веде до належного рівня практичного оволодіння іноземною мовою в усній і писемній формах.

2. Принципи ситуативності та тематичної організації навчального матеріалу створюють умови для адекватного здійснення ідей комунікативності. За змістом оволодіння мовою відбувається у межах тем, визначених програмою, а основною формою організації спілкування вважається мовленнєва ситуація.

3. Принцип урахування особливостей рідної мови, а також досвід, набутий учнями у її вивченні, дозволяють прогнозувати можливі труднощі у навчанні іноземної мови і таким чином раціоналізувати навчальний процес.

4. Принцип свідомості навчання розглядається як загально-методичний принцип, який враховує якісну своєрідність оволодіння іноземною мовою. Він передбачає не тільки усвідомлене використання мовних одиниць відповідно до їх значення, форми і особливостей вживання у мовленні, але й до ситуацій спілкування та сфери мовленнєвих функцій кожної мовної одиниці.

5. Принцип урахування вікових особливостей учнів зумовлює відбір методичних підходів та змісту для спілкування на кожному етапі навчання іноземної мови.

6. Принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності враховує спільні психологічні механізми, спирається на використання максимуму відповідних аналізаторів для досягнення належного рівня сформованості умінь і навичок, не суперечить ідеї усного випередження, оскільки мовлення, насамперед, існує в усній формі. Тривалість усного випередження залежить від конкретних умов і етапу навчання.

Таким чином, у сучасній педагогіці активно відбувається зміна ідеалу освіти, перехід від освітньої парадигми до культуротворчої. Нове соціальне замовлення сучасного суспільства вимагає не тільки навчати іноземної мови як засоби спілкування, а й формувати багатомовну особистість, яка поєднує у собі цінності рідної та іноземної культур і готова до міжкультурного спілкування. Динаміка розвитку міжкультурних контактів, осмислення масштабів активного та потенційного простору спілкування особистостей на межі культур спонукає до переорієнтації простору навчання іноземних мов з форми на функцію, з лінгвістичної компетенції на соціокультурну. Культурологічні та лінгвосоціопсихологічні знання про іншомовний соціум формують готовність до ефективного міжкультурного спілкування [10, с.245]. Багато труднощів під час навчання іншомовного спілкування викликають такі ситуації як налагодження особистих контактів, працевлаштування, написання ділових листів, розмови по телефону, проведення зустрічей та ін.

Подолання комунікативних перешкод під час навчання іншомовного спілкування може мати місце лише у випадку досягнення культурологічної компетентності, що є продуктом діалогу культур. За наявності культурологічної компетентності учні, спілкуючись з носіями мови чи читаючи автентичні тексти, не будуть піддаватися фрустрації, неприємному здивуванню чи переживати культурний шок. Компонентний склад культурологічної компетентності ще остаточно не оформився як стандартний модуль, оскільки продовжує бути предметом наукових суперечок і дискусій. Саме обґрунтування компонентного складу культурологічної компетентності і стане предметом наших подальших досліджень.

Література

1. Фіцула М.М. Педагогіка / Михайло Миколайович Фіцула. — К., 2000. — С.93-108
2. Державна національна програма "Освіта. Україна XXI ст." — К.: Райдуга, 2002.
3. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. // Освіта України. — 2002. — №33. — С.4-6
4. Гончаренко С.У. Зміст освіти / Семен Устинович Гончаренко // Педагогіка толерантності. — 1997. — №1-2. — С.26-33
5. Мартинова Р.Ю. Дидактичне обґрунтування змісту навчання іноземних мов / Раїса Юріївна Мартинова // Педагогіка і психологія. — 2004. — №2. — С.37-50
6. Іванова І.В. Історична ретроспектива розвитку ідей навчання іншомовного спілкування крізь призму культури // Сучасні педагогічні

- технології і освітні системи XXI століття: Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (30-31 жовтня 2008 р.) / Відп. Ред. О.М.Барно. – Кіровоград: Вид-во КІРОЛ "Україна", 2008. – С.238-243
7. Ветохов О.М. Психолого-педагогічна характеристика основних сучасних методичних підходів до навчання іноземних мов / Олександр Михайлович Ветохов // Педагогіка і психологія. – 2005. – №2. – С. 89-97.
 8. Складенко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Ніна Константинівна Складенко // Іноземні мови. – 1999. – С.3-7
 9. Редько В. Г. Країнознавчий аспект у навчанні іноземної мови / Валерій Григорович Редько // Мистецтво та освіта. – 1997. – №4. – С.42-47
 10. Мова і культура. Матеріали п'ятої міжнародної наукової конференції в 5-ти т. Т.5 Проблема гуманізації і культурологічний підхід. – К.: 1997 – 245 с.

Одним из самых главных заданий в формировании новой национальной интеллектуальной элиты в школе является подготовка учеников к поликультурному профессиональному и личностному общению с представителями стран другой культуры для того, чтобы они могли надлежащим способом взаимодействовать, в том числе на вербальном уровне в культурном разнообразии реальных ситуаций. В таких условиях актуальной становится проблема культурологического обновления процесса обучения. В данной статье определена сущность содержания обучения иностранного языка с использованием культурологического подхода.

Ключевые слова: содержание обучения английского языка, компоненты содержания обучения, возрастные особенности учеников, культурологический подход, культурологические умения, межкультурная коммуникация, социокультурная компетенция.

One of the most important tasks in building of a new national intellectual school elite is to prepare students for multicultural professional and personal communication with representatives of other cultures so that they can properly interact, including the verbal level in the cultural diversity of real situations. Under such circumstances, the problem of cultural renewal of the learning process becomes topical. The nature of language learning content using the cultural approach has determined in the article.

Key words: content of teaching English, components of content, age peculiarities of school students, cultural approach, cultural skills, intercultural communication, , socio-cultural competence

УДК 378.22

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН

Третью Віталій Віталійович
М.Хмельницький

У статті розглянуто проблему використання інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці магістрів міжнародних відносин. Особливу увагу приділено інформаційним компетенціям майбутніх фахівців-міжнародників, а також окремим форматам електронних ресурсів, які використовують у навчальному процесі.

Ключові слова: магістр міжнародних відносин, інформаційно-комунікаційні технології, електронні ресурси, навчальний процес.

Актуальність проблеми. Одним з головних завдань професійної підготовки фахівців практично усіх спеціальностей нині є адаптація до професійної діяльності в умовах інформатизації суспільства. Випускник вищого навчального закладу (ВНЗ) повинен не тільки мати певний обсяг знань, а й має навчитися адаптуватися в умовах швидкої зміни поколінь техніки і технологій, критично переорієнтувати професійні стереотипи, тобто сучасному фахівцю потрібні знання, практичні та інтелектуальні вміння для самоутвердження, самореалізації в цьому житті. Швидке впровадження інформаційних технологій та інформаційних систем у професійну діяльність фахівців міжнародних відносин приводить до зближення їх інформаційно-аналітичної і професійної підготовки. Інформаційно-аналітична підготовка є головним фактором формування професійних якостей міжнародника-аналітика, основним завданням якої є формування вмінь і навичок використання сучасних методів аналізу та прогнозування подій у сфері міжнародних відносин, здатності приймати оптимальні рішення.

Міжнародники з високим рівнем інформаційно-комп'ютерної підготовки, також як фахівці інформаційного профілю з аналітичними знаннями, стають усе більш конкурентоздатними та затребуваними на ринку праці. Вміле користування сучасними інформаційними технологіями сьогодні є однією з основних вимог до кваліфікованого фахівця. Особливо вона стосується магістрів-міжнародників, які за освітньо-кваліфікаційною характеристикою

повинні мати поглиблені спеціальні інформаційно-аналітичні уміння та знання інноваційного характеру, певний досвід їх застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних професійних завдань у сфері міжнародних відносин [3].

Аналіз наукових, аналітико-інформаційних джерел, нормативно-законодавчої бази, педагогічного досвіду використання інформаційно-комунікаційних технологій в професійній підготовці фахівців у галузі міжнародних відносин показав, що упродовж останніх років у вітчизняній педагогічній думці активізувалися дослідження з окремих аспектів використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у підготовці магістрів у вищих навчальних закладах. Сучасні науковці (А.Гуржій, Ю. Жук, О.Кравчина, В.Биков, М.Жолдак, С.Раков, А.Андреев, А. Хуторський, Є.Полат, С.Сисоєва, Р.Гуревич) відмічають, що використання інформаційно-комунікаційних (ІКТ) та комп'ютерних технологій (КТ) у процесі навчання магістрів сприяє удосконаленню їх професійної підготовки. Особливу роль у сучасних умовах інформатизації освіти вони відіграють у процесі професійної підготовки майбутніх міжнародників.

Водночас, системне вивчення проблеми ІКТ в професійній підготовці магістрів-міжнародників не стало предметом окремого наукового пошуку, що й зумовило вибір проблеми і визначило мету статті – обґрунтувати нові підходи до використання ІКТ у професійній підготовці магістрів міжнародних відносин у вищій школі.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство ставить нові вимоги до знань і умінь молодих людей і освітнього середовища, в якому формуються ці знання і уміння. Вищі навчальні заклади, спираючись на переваги і можливості, що надаються новими інформаційними і комунікаційними технологіями повинні забезпечувати якість результатів освіти шляхом створення нових форм навчання і розробляти нові високоякісні системи освіти. Ці систе-

ми мають бути спрямовані на реалізацію компетентнісного підходу до освітнього процесу, що передбачає формування в процесі навчання найважливіших загальнокультурних і професійних компетенцій. Спектр таких компетенцій практично для усіх спеціальностей, у тому числі міжнародних відносин, включає інформаційні компетенції, а саме:

- володіння основними методами, способами і засобами отримання, зберігання, переробки інформації;
- наявність навичок роботи з комп'ютером як засобом управління інформацією;
- здатність працювати з інформацією в глобальних комп'ютерних мережах;
- здатність використовувати вітчизняні і зарубіжні джерела інформації, зібрати необхідні дані, проаналізувати їх і підготувати інформаційний огляд;
- здатність використовувати сучасні технічні засоби і інформаційні технології для вирішення комунікативних, аналітичних і дослідницьких завдань.

Очевидно, що ці компетенції формуються, передусім, при засвоєнні різних інформаційних дисциплін. Водночас суттєву роль в розвитку цих компетенцій у майбутніх фахівців міжнародників відіграють дисципліни інформаційно-аналітичної підготовки, основним завданням яких є формування умінь і навичок використання сучасних методів аналізу та прогнозування подій у сфері міжнародних відносин, здатності приймати оптимальні рішення. Вони є платформою застосування нових методів, прийомів і форм роботи, технологій, що розвивають, пізнавальну, комунікативну і особистісну активність студентів, уміння орієнтуватися в інформаційному середовищі, здійснювати оптимальний відбір інформації, здатність абстрагуватися від традиційних установок і адекватно оцінювати інноваційні процеси в науці, технології, економіці, міжнародних відносинах. Усе це сприяє виробленню відповідної організації інтелектуальної діяльності і стилю мислення, формуванню інформаційних компетенцій та інформаційної культури.

Інформаційні технології, що з'явилися, дали можливість реалізувати на своїй основі нові педагогічні технології, що виникли в останній час в освіті, які не могли бути раніше використані повною мірою в класичному навчанні через відсутність інструментарію. Наприклад, технології, що мають на увазі дослідницький характер навчання, які розвивають освіту, стали доступними завдяки використанню комп'ютерних інтерактивних засобів, широкому доступу до глобальних інформаційних потоків. Завдяки їм, викладач може організувати навчальний процес на більш якісному новому рівні.

Застосування комп'ютерів в освіті привело до появи нового покоління інформаційних освітніх технологій, які дозволили підвищити якість навчання, створити нові засоби виховної дії, ефективніше взаємодіяти педагогам і студентам з обчислювальною технікою. На думку багатьох фахівців, інноваційні освітні технології на основі комп'ютерних засобів дозволяють підвищити ефективність занять на 20-30%. Активне та ефективне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) є важливим чинником створення системи освіти, що відповідає вимогам інформатизації суспільства і процесу реформування традиційної системи освіти у світлі вимог сучасного індустріального суспільства. ІКТ здійснюють активний вплив на процес навчання і виховання, оскільки змінюють схему передачі знань і методи навчання. Впровадження ІКТ в систему освіти не лише впливає на освітні методики, а також впроваджує в процес навчання нові технології. Вони пов'язані із застосуванням комп'ютерів і телекомунікацій, спеціального устаткування, програмних і апаратних засобів, систем обробки інформації, а також із створенням нових засобів навчання і зберігання знань, до яких відносяться: електронні підручники і мультимедійні проекти; глобальні і локальні освітні мережі, електронні бібліотеки, архіви та інформаційно-пошукові і інформаційно-довідкові системи; сервісні програмні засоби; практикуми та інтерфейси до віддалених віртуальних лабораторій; засоби автоматизації професійної діяльності; засоби математичного та імітаційного моделювання [1, с.255; 2].

Класичний формат освітнього процесу складається з трьох базових блоків:

- лекційні заняття, включаючи консультації. Ефективним для

підвищення якості викладання і найкращого сприйняття матеріалу є мультимедійні технології: слайди, презентації з використанням медіапроектора та інтерактивної дошки (Smart Board);

- практики і семінари, лабораторні роботи. Допомогу викладачеві так і студенту надають електронні підручники, засоби математичного і імітаційного моделювання, засоби автоматизації професійної діяльності;
- контроль знань: іспити і заліки. У цій галузі знайшли своє застосування різні системи тестування, у тому числі дистанційні, інтернет-тестування.

Значення електронних ресурсів в навчальному процесі зростає, більше ніж у звичайних паперових посібників, оскільки нові освітні технології припускають скорочення персональних контактів викладача і студента зі збільшенням частки самостійної підготовки. Електронний ресурс дозволяє реалізувати такі дидактичні схеми і форми представлення матеріалу, які абсолютно недоступні традиційним навчальним посібникам. При цьому успіх електронного навчального ресурсу багато в чому залежить від того, наскільки влучно вдалося спроектувати методи і прийоми навчання на інформаційні можливості комп'ютера.

Електронні освітні ресурси відіграють ключову роль в моделюванні основних етапів навчального процесу дистанційної, самостійної роботи студента у рамках системи не лише відкритої, але й традиційної освіти.

Розглянемо деякі формати електронних освітніх ресурсів, які використовують у підготовці магістрів міжнародних відносин детальніше.

- Електронні підручники є основою освітнього інформаційного середовища. У них концентрується матеріал, необхідний для навчання. Основними якостями електронного підручника є: повнота і безперервність викладу матеріалу, реалізація нових дидактичних схем роботи з використанням сучасних інформаційних засобів, комплексне застосування мультимедійних технологій, навігаційні можливості.

- Системи тестування є програмними засобами контролю рівня знань, умінь і навичок автоматизують процес оцінки якості знань учня. Системи тестування вже давно використовуються в практиці вітчизняної освіти. У багатьох випадках завдання моделювання взаємодії викладача і студента в процесі оцінювання отриманих знань не може бути якісно реалізована без використання найсучасніших інформаційних технологій, а іноді і методів штучного інтелекту. Розробка подібних систем вимагає значних трудових, тимчасових і фінансових витрат.

- Інформаційно-пошукові довідкові системи призначені для підтримки самостійної роботи студентів. Вони доповнюють регулярний і послідовний виклад матеріалу в підручниках можливостями безпосереднього доступу до потрібних блоків інформації через використання пошуку за ключовими словами, запитамі тощо. Довідкові системи працюють з базами знань, інформація в яких, як правило, організована в деревовидній формі, гіпертекстовому форматі, або у виді реляційних баз даних. Розвинені інформаційно-пошукові довідкові системи здатні надавати багаті сервісні можливості користувачеві, наприклад, створювати динамічні каталоги, профілювати інформацію тощо.

- Засоби математичного та імітаційного моделювання, основна мета яких полягає в автоматизації процесу практичних занять студентів. У багатьох випадках для створення адекватної моделі потрібно використовувати складні математичні та інформаційні методи, а також технології штучного інтелекту. Особливе місце серед засобів моделювання займають електронні тренажери, які найефективніше працюють у випадках, коли навчання в реальних умовах неможливе, небажано або зв'язано з участю в складних або надзвичайних ситуаціях. Електронні тренажери призначені для відпрацювання практичних умінь і навичок на різних рівнях самостійності, для тренування на контроль і самоконтроль.

- Засоби автоматизації професійної діяльності також можуть виступати повчальними електронними ресурсами. До особливостей цього типу електронних ресурсів слід віднести те, що, розроблені, як правило, поза сферою освіти, ці ресурси вже готові до використання в процесі навчання, і вимагають тільки методичної

підготовки. Особливо широке поширення отримали інтернет-технології орієнтовані на програмну підтримку діяльності аналітика міжнародних відносин.

- До категорії сервісних програмних засобів загального призначення відносяться сервісні засоби, що автоматизують рутинні процедури навчального процесу. Сфера застосування цих засобів може бути найрізноманітнішою: автоматизація рутинних обчислень, оформлення навчальної документації, обробка цих експериментальних досліджень та ін.

У зв'язку з цим найважливішими напрямками впровадження ІКТ в навчальний процес підготовки магістрів міжнародників є [4, с.90]:

- реалізація віртуального інформаційно-освітнього середовища на рівні навчального закладу, що передбачає виконання комплексу робіт із створення і забезпечення технології його функціонування;
- системна інтеграція інформаційних технологій в освіті, що підтримують процеси навчання, наукових досліджень та організаційного управління;
- побудова і розвиток єдиного освітнього інформаційного простору.

Як бачимо, йдеться про вирішення проблеми якісної зміни стану усього інформаційного середовища системи освіти, про представлення нових можливостей як для випереджувального, розвивального навчання кожної особистості, так і для зростання

громадського інтелекту в цілому.

Важливою і ефективною умовою прогресу будь-якого суспільства було і є створення і розширення єдиного інтерактивного інформаційного простору. Саме спільні інформаційні простори історично значною мірою сприяли прискоренню розвитку усього людства в цілому, були вирішальним чинником вдосконалення цивілізації в усіх сферах (духовній, професійній, культурній, освітній). Створення єдиного інтерактивного інформаційного простору можна вважати стратегічною метою впровадження сучасних і перспективних інформаційних технологій в усі сфери людської діяльності.

Основні цілі побудови єдиного інформаційного простору в освіті пов'язані з наданням принципово нових можливостей для пізнавальної творчої діяльності людини. Це може бути досягнуто завдяки сучасному інформаційному і технічному оснащенню основних видів діяльності в освіті: навчальній, педагогічній, науково-дослідній, організаційно-управлінській, експертній.

Побудова єдиного інформаційного простору у вищій освіті уможливить: підвищення ефективності і якості процесу навчання; інтенсифікації процесу наукових досліджень в освітніх установах; скорочення часу і поліпшення умов для додаткової освіти і освіти дорослих; підвищення оперативності і ефективності управління окремими освітніми установами і системою освіти в цілому; інтеграції національних інформаційних освітніх систем у світову мережу, що значно полегшить доступ до міжнародних інформаційних ресурсів в галузі освіти, науки, культури і в інших сферах.

Література

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. – М: Издательский центр «Академия», 2008. – 374 с.
2. Роберт И.В. Новые информационные технологии в обучении: дидактические проблемы, перспективы использования / Ирэна Веняминовна Роберт. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 205 с.
3. Постановка Кабінету Міністрів №787 від 27 серпня 2010 року «Про перелік напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра» – [Електронний ресурс] – Режим доступу : www.mon.gov.ua/newstmp/2010/08_09/796.doc. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Макаренко Є.А. Інформаційно-аналітичне забезпечення зовнішньої політики та прикладні аспекти / Є.А.Макаренко // Актуальні проблеми міжнародних відносин. – Вип. 12. (Ч. III). – К.: ІМВ, 1999. – С. 89 –108

В статье рассмотрена проблема использования информационно-коммуникационных технологий в подготовке магистров международных отношений. Особое внимание уделено информационным компетенциям будущих специалистов-международников, а также отдельным форматам электронных ресурсов, которые используют в учебном процессе.

Ключевые слова: магистр международных отношений, информационно-коммуникационные технологии, электронные ресурсы, учебный процесс.

The author of the article has considered the problem of information and communication technologies usage in Masters of international relations education. Special attention has been paid to information competences development of future specialists in international relations and modern e- means usage.

Key words: Masters of international relations, information and communication technologies, e- means, studying process.

УДК 376.58

ПРИНЦИПИ ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ, СХИЛЬНИМИ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Товканець Оксана Сергіївна
м.Мукачеве

У статті розглядаються основні принципи профілактичної роботи з учнями професійно-технічних училищ.

Ключові слова : девіантна поведінка, профілактична робота, принципи.

Збільшення девіантних проявів в середовищі неповнолітніх змушує науковців (І.Запорожан, В.Синьов, В.Оржеховська, Т.Федорченко, М.Фіцула та ін..) шукати ефективні шляхи попередження цього явища, тобто профілактики формування девіантного способу поведінки.

Вчені виокремлюють різні види профілактики девіантної по-

ведінки неповнолітніх: психологічна, медична, соціально-педагогічна, педагогічна.

1) Психологічна профілактика. У контексті розгляду проблем шкільної психологічної служби І.Дубовіна аналізує значення поняття «психологічна профілактика» в цілому. Психопрофілактика забезпечує вирішення основного завдання шкільної психологічної служби – допомогти батькам і вихователям впоратися з проблемами, а шкільного психолога – вирішувати проблеми, пов'язані з психічним здоров'ям дітей [1, с.120].

Завдання психологічної профілактики: здійснення турботи про психічне здоров'я і психічні ресурси людей, робота з незна-

чними емоційними, поведінковими і навчальними проблемами; робота з «групою ризику» (раннє виявлення у дітей та підлітків труднощів у навчанні і поведінці, а також подолання цих труднощів); робота із дітьми і підлітками з яскраво вираженими навчальними або поведінковими проблемами, коли основною метою профілактики є корекція або подолання серйозних психологічних труднощів і проблем.

2) Медична профілактика. Медична профілактика спрямована на усунення несприятливих факторів, що викликають певні явища, а також на підвищення стійкості особистості до впливу цих факторів; на раннє виявлення і реабілітацію нервово-психічних порушень і роботу з «групою ризику», наприклад підлітками, що мають виражену схильність до виникнення відхилень у поведінці без прояву їх в даний час; вирішення спеціальних завдань, таких як лікування нервово-психічних розладів, що супроводжуються порушеннями поведінки, а також попередження рецидивів у осіб з уже сформованою девіантною поведінкою [2, с.160].

3) Соціально-педагогічна профілактика. Питання соціально-педагогічної профілактики вивчалися такими відомими педагогами, як А. Макаренко, Р.Овчарова, В.Семенов та ін.

У своїй дослідно-експериментальній роботі вони заклали і розвинули основні принципи, методи і зміст соціально-педагогічної та корекційної роботи з важковиховуваними дітьми та підлітками, де найважливішим чинником виховної та корекційно-реабілітаційної роботи виступає створене і організоване педагогом виховне середовище. Соціально-педагогічна профілактика – це система заходів соціального виховання, спрямованих на створення оптимальної соціальної ситуації розвитку дітей і підлітків і сприяють прояву різних видів їх активності [3, с.277].

Виходячи з розуміння соціальної ситуації розвитку, її об'єктивного і суб'єктивного аспектів, соціально-педагогічна профілактика спрямована на зміну різних зовнішніх і внутрішніх факторів і умов соціального виховання або перебудову їх взаємодії. Даний вид профілактики передбачає спрямування соціальним педагогом діяльності на виховний мікросоціум дитини (педагоги, батьки, група однолітків), на зміну характеру їх відносини, впливу на дитину; на уявлення дитини (підлітка) про оточуючих і взаємини з ними, супроводжуючі їх переживання і на їх зміни; сприяння зміні позиції дитини (підлітка) у відношенні до соціуму (сприяння, протидія, бездіяльність).

4) Педагогічна профілактика, В напрямках соціальної підтримки, соціального контролю, педагогічної реабілітації педагогічна профілактика отримала своє відображення в роботах Б. Алмазова, Л.Грищенко, Р.Овчарової, А. Фоміної та ін..

У цілому педагогічна профілактика - це система попереджувальних заходів, пов'язаних з усуненням зовнішніх причин, чинників та умов, що викликають ті чи інші недоліки (відхилення) у розвитку особистості. Вона здійснюється на фоні загальної гуманізації педагогічного процесу, причому успішність системи пов'язана, перш за все, з усіма суб'єктами педагогічного процесу [3, с.244].

Р. Овчарова, обґрунтовуючи модель комплексної психолого-педагогічної реабілітації підлітків, розкриває найважливіші елементи гуманізації педагогічного процесу: переорієнтація критеріїв результативності цілісного педагогічного процесу; створення психолого-педагогічних і валеологічних умов гуманізації педагогічного процесу; реалізація різномірної моделі змісту освіти; засвоєння особистісно-орієнтованої моделі взаємодії із дітьми, підлітками; раціональна організація педагогічного процесу, впровадження методів загальної ранньої профілактики; аналіз цілісного педагогічного процесу з позицій гуманізації [3, с.248].

Виявлені закономірності дають змогу обґрунтувати основні принципи профілактики девіантної поведінки неповнолітніх, в тому числі й учнів професійно-технічних училищ.

Принцип (від латинського *principium*) – «основа», «початок». Кожна наука, її сфера і відповідна їй галузь практичної діяльності в своєму розвитку керуються певними принципами - основними вихідними положеннями, які випливають із встановлених наукою закономірностей. Кожен принцип реалізується через певні правила.

Принципи і правила існують об'єктивно, незалежно від нас,

ігнорувати їх не можна. В іншому випадку діяльність може бути не тільки марна, але й шкідлива. Саме через застосування принципів здійснюється безпосереднє співвідношення теоретичних положень, втілених в закономірностях, з практикою організації профілактики девіантної поведінки учнів професійно-технічних училищ.

Принципи профілактики девіантної поведінки учнів професійно-технічних училищ - це ті основні вимоги, правила, норми, які повинні пред'являтися змісту, формам, методам профілактичної роботи, які забезпечують формування рефлексивної позиції учня та його суб'єктне включення в процес профілактики. Проаналізуємо найважливіші з них.

Принцип персоніфікації профілактичної роботи - процес профілактики девіантної поведінки учнів професійно-технічних училищ, орієнтує на конкретну особистість дитини з її потребами, інтересами, ціннісними орієнтаціями, почуттями і настроями.

Умовами реалізації даного принципу є:

- вивчення потреб, інтересів і здібностей кожної конкретної дитини;
- виявлення позитивних якостей дитини і опора на них;
- створення сприятливого емоційного фону суб'єктної взаємодії дитини і дорослого.

У практиці організації профілактичної роботи даний принцип відображається в наступних правилах:

- вивчення дитини, її особистості та індивідуальних характеристик має носити моніторинговий характер;
- позитивні якості, які є у дитини, можна виявити тільки в умовах довірливої взаємодії з ним;
- позитивні емоції сприяють мотивації учня на спільну діяльність;
- розвиток творчих здібностей школяра можливий в умовах евристичного середовища.

Принцип мотивації припускає наявність внутрішнього спонукання до участі у профілактичній діяльності.

Умовами реалізації даного принципу є:

- усвідомлення мети і значення профілактичної діяльності;
- добровільність включення у профілактичний процес;
- послідовність і поетапність вирішуваних завдань.

У практиці організації процесу профілактики даний принцип відображається в наступних правилах:

- усвідомлення кожною дитиною особистої значущості участі у профілактичному процесі;
- профілактичний процес є органічною частиною процесу виховного;
- виділення домінуючої мети профілактики;
- стимулювання дитини до творчого вирішення поставлених завдань.

Принцип обґрунтованого соціального вибору означає створення ситуації вибору в ході профілактичного процесу, вимагає від учня обов'язкового вибору тієї або іншої дії, вчинку, рішення. Умовами реалізації принципу обґрунтованого соціального вибору є:

- включення дітей у вирішення різних проблем соціальних відносин у реальних або імітованих ситуаціях;
- створення ситуацій морального вибору;
- використання дилем в методиках.

Правила реалізації вищезгаданого принципу на практиці:

- визнання значущості групової оцінки прийнятого дитиною рішення;
- не можна передбачити всі проблеми, з якими зіткнеться дитина в житті, але треба бути готовим до їх вирішення;
- будь-яка ситуація передбачає вибір, і цей вибір дитина повинна зуміти обґрунтувати;
- ситуація вибору супроводжується вольовим зусиллям з боку індивіда.

Принцип позитивної реалізації дитини в дитячій групі повинен забезпечити створення в ході профілактичної роботи поля самореалізації для кожної дитини.

Умови реалізації даного принципу:

- вивчення учня, особливостей його особистості і прояву

індивідуальності;

- створення комфортних умов взаємодії учнів;
- заохочення успіхів і досягнень дитини.

На практиці принцип позитивної реалізації учня в групі реалізується в наступних правилах:

- соціальна значимість захоплення дитини;
- позитивна спрямованість інтересів особистості;
- задоволення від спілкування з однолітками;
- наявність позитивних емоцій у процесі спільної діяльності.

Принцип адекватної самооцінки - оцінка учнем себе, своїх дій і вчинків повинна відповідати оцінкам найближчого оточення.

Умовами реалізації даного принципу є наступні:

- розумне поєднання заохочення і покарання;
- використання словесних оцінок при аналізі досягнутих учнем результатів;
- адекватність в оцінках учня з боку дорослих і однолітків.

На практиці вищезазначені принципи реалізуються в наступних правилах:

- відстеження та регулярна оцінка досягнутих учнем результатів;
- колективне обговорення результатів спільної діяльності в групі;
- розуміння учнем значущості своїх дій і вчинків для оточуючих;
- обговорення загальнонавчальних «позитивних» і «негативних» молодіжних героїв.

Принцип рефлексивної позиції означає аналіз учнем особливостей своїх дій і вчинків, дій і вчинків інших людей на основі сформованої у нього системи цінностей і моральних орієнтирів.

Умови реалізації даного принципу:

- розвиток стійкої системи відносин дитини з навколишнім середовищем;
- формування адекватної самооцінки;
- суб'єктна включеність у профілактичний процес на основі оцінки своїх можливостей і співвіднесення їх з результатами досягнень.

Цей принцип відображається у низці правил:

- звичка до аналізу подій, що відбулися;
- прагнення розвинути свої вольові якості;
- вміння керувати своїм емоційним станом;
- уміння не тільки приймати рішення, але і вислухати думку дорослих і однолітків з їх приводу.

Принцип інтеграції дій різних інститутів виховання в процесі профілактики девіантної поведінки старшокласників. Умовами реалізації даного принципу є:

- використання можливостей конкретного інституту виховання в процесі профілактичної роботи;
- комплексний характер процесу профілактики;
- діалогова взаємодія суб'єктів процесу профілактики в ході рішення загальних та специфічних завдань;
- суб'єктне включення старшокласників у профілактичний процес.

У практиці діяльності різних інститутів виховання цей принцип відображається в наступних правилах:

- реалізуючи спільні цілі та завдання профілактики девіантної поведінки старшокласників, кожен інститут виховання викорис-

товує свої можливості і засоби вирішення поставлених завдань і реалізації намічених цілей;

- в ході профілактики дитині повинна надаватися допомога різного роду та виду: медична, педагогічна, психологічна, правова;

- досягаючи змін в поведінці дитини, необхідно прагнути не руйнувати, а творити її особистість;

- активне включення дитини в процес профілактики повинен здійснюватися на основі формування установки на тривалу і взаємозбагачуючу співпрацю.

Принцип поєднання загальної профілактики девіантної поведінки старшокласників з профілактикою конкретних видів можливих девіантних відхилень.

Умовами реалізації вищезазначених принципів виступають такі:

- пріоритет загальної профілактики, спрямованої на формування рефлексивної позиції дитини перед рішенням окремих задач, пов'язаних з привчанням дитини до соціально схвалюваних зразків поведінки;
- поєднання загальнопрофілактичних заходів з усіма учнями з частковою профілактикою з дітьми групи ризику;
- діагностика і виявлення учнів групи ризику;
- пріоритет загальної профілактики девіантної поведінки учнів перед включенням в її процес профілактики конкретних видів девіацій.

Правила реалізації принципу, що розглядається на практиці:

- поєднання загального і часткового;
- пріоритет загальної профілактики, спрямованої на формування рефлексивної позиції дитини;
- моніторинг девіантної поведінки учнів з метою виявлення складових часткової профілактики конкретних девіацій;
- орієнтація в профілактичній роботі на всі вікові категорії, починаючи з молодшого шкільного віку.

Принцип опосередкованих впливів профілактичних заходів. В якості умов реалізації принципу опосередкованих впливів профілактичних заходів ми розглядаємо наступні:

- добровільність включення дитини в профілактичний процес;
- формування активної життєвої позиції дитини;
- формування установок на здоровий спосіб життя;
- організація цікавого дозвілля учнів та забезпечення їх зайнятості;

У практиці організації процесу профілактики цей принцип відображається в наступних правилах:

- будь-який профілактичний вплив має сприяти формуванню позитивних життєвих навичок у дітей;
- у процесі профілактики девіантної поведінки не можна використовувати тільки заборонно-наказовий вплив;
- високий рівень інформованості молодих людей про різні види девіацій викликає підвищений інтерес до тих чи інших видів девіантної поведінки або тому, що з ними пов'язано;
- пріоритетний вплив у профілактичній роботі на сферу саморегуляції дитини та її вольові якості.

Практика профілактичної роботи з учнями, схильними до девіацій, свідчить, що реалізація вищезазначених принципів дозволяє досягти позитивних результатів у попередженні негативних проявів.

Література

1. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики / Ирина Владимировна Дубровина. – М.: Педагогика, 1991. – 230 с.
2. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков: социально-психологические и психиатрические аспекты / Валентин Тимофеевич Кондрашенко. – Мн: Беларусь, 1988. – 206 с.
3. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога / Раиса Викторовна Овчарова. – М.: Сфера, 2001. – 480 с

В статье рассматриваются основные принципы профилактической работы с учащимися профессионально-технических училищ. Ключевые слова: девиантное поведение, профилактика, принципы.

In this article the main principles of preventive work with the pupils of professional schools have been considered.

Key words: deviations, preventive work, principles.

УДК 372.857

FACTOR ANALYSIS AS TOOL OF INVESTIGATIONS OF EDUCATION PRACTICES IN TEACHING OF BIOLOGY ON SECONDARY SCHOOLS

Tulenko Maria
Presov, Slovak Republic

У статті представлені питання пов'язані з викладанням біології на середніх школах. Автор описує результати процесу викладання біології у 18 вчителів різних середніх шкіл, в основному гімназій в регіонах Прешов і Кошице на Словаччині. Включений факторний аналіз використовуваних методів, організації роботи, типів запитань, підходів до мотивації, форм нагороди і покарання, ставлення вчителів до думок студентів. Факторний аналіз підтвердив існування семи факторів, що впливають на курс викладання біології: фактор комунікації, фактор тестування студентів, фактор мотивації та активації, фактор індивідуальної роботи студентів, фактор творчості, фактор професійної компетентності вчителя, фактор по відношенню вчителя до студентів.

Ключові слова: факторний аналіз, викладання біології, практика освіти.

Pedagogical dictionary [2] defines factor analysis as: "a file of enormous number of statistical methods that help to determine the smallest number of basic dimensions - the factors coming from a huge number of investigated variables. The aim is to reduce initial data and configure them into several hierarchically upper units. Factor analysis starts with correlation matrix (it gathers values of correlation indexes), and a small number of basic and general variables is extracted by means of mathematical methods, which enables us to explain investigated relations better".

Department of Biology at Faculty of Humanities and Nature Sciences, University of Presov carried out didactic investigation at selected secondary schools in the territory of Presov and Kosice Self-Governing Regions. The goal of the investigation was to find out what is the real situation of biology teaching at secondary schools. 18 secondary school teachers of biology and their teaching techniques were observed by means of structured method. Factors that are playing an important role in teaching were discovered after evaluation and interpretation of results.

18 secondary school teachers of biology took part in this investigation. The examined group consisted of 14 secondary grammar school teachers (women with 4, 8, 10, 13, 15, 18, 20, 23, 24, 28,

29, 30, and 32 years long experience from Medzilaborce, Michalovce, Stropkov, Vranov nad Toplou, Kosice, Roznava, Lipany, Humenne and Presov) and 4 secondary professional schools (two men with 10 and 16 years long pedagogical experiences from Silvicultural School in Presov, one man with 30 year long experience from Secondary Nursing School in Humenne and a woman from Secondary Agricultural School in Caklov).

Investigated methods in teaching process-the work of teachers (each of the teachers was observed in 5 classes/lessons) were recorded in inspection records and given observations were consequently evaluated.

We focused on basic categories (type of lesson, teaching methods, organization of students' work, types of questions, teaching aids) as well as on the atmosphere during the lessons, teacher's attitude towards students, and time and space given students for their ideas, application of educational elements, motivation, the way of addressing students, testing and evaluation of knowledge. Particular categories were considered to be variables and investigated occurrences (figured in numbers) were considered to be found occurrences of observed variables.

Statistics literature recommends multiplying the number of observations (n) at least six times by observed variables (p). Total number of observed lesson is n = 90 and a number of observed variables, that is particular issues in inspection record p = 11.

Programme STATISTICA.6.1 cz was used to evaluate data.

Principle of factor analysis lies in searching for common factors (latent variables) that characterise particular common features of observed variables. If there is a group correlation in two or more variables, we presume the common factor exists in their background. On the other hand, the same variable can be influenced by more factors. It is called 'feeding by factor', which is figured by factor load. Factor load is a vector whose closeness contains most of measured values. Computer calculated uniqueness (table 1), which is figured in percentage and in cumulated percentage of variability of observed file. We can find out what is the percentage of particular factors on the whole variability of a file.

Table 1.

Results of calculation of uniqueness

Factor	Communality	Uniqueness	Percentage of variability	Cumulative percentage
1	1,0	2,15986	19,625	14,50254
2	1,0	2,053061	17,667	27,75147
3	1,0	1,94338	12,299	38,95115
4	1,0	1,60297	9,542	48,49338
5	1,0	1,411408	8,206	56,7019
6	1,0	1,35292	7,2293	63,93093
7	1,0	1,06009	6,523	70,45446
8	1,0	0,81165	5,226	76,2662
9	1,0	0,684226	5,184	81,17941
10	1,0	0,457006	4,913	85,54763
11	1,0	0,39436	3,585	100,000

The intent was to obtain whole numbers of factors (hidden variables) that are important from the point of view of 11 observed variables. In this case there are seven factors that have uniqueness > 1. All together they can feed 81.09% of the file variability. The first of them partakes in 19.63%, the second one partakes 17.67, the third one share in 12.30%, the fourth one 9.54%, the fifth one partakes in 8.21%, the sixth factor partakes 7.23%, and the seventh take a share in 6.52%. Spare 18.91 % partakes in between less important

components.

Indexes of factor equation of factor load before the end of rotation are figured in a bar shape (table 2). Each factor is calculated as a linear combination of variables. Of all these loads it is not always clear which variables the factors are related to. Vectors turn (rotate) so they could feed variables by particular factors. Computer evaluated supply of individual factor loads on the basis of dispersion of values of each observed variable. This matrix was rotated by Varimax method.

Table 2.

Factor matrix for considered 7 factors

Variable	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7
1	0,557701	0,612709	-0,337827	0,020837	-0,367792	0,467190	-0,002710
2	0,1156566	0,314493	0,274254	-0,155453	0,146103	0,093962	0,492961
3	0,763154	0,568408	0,658494	0,348607	0,205998	-0,384219	0,063873
4	0,384819	-0,551341	-0,265028	0,396580	0,450621	0,424227	0,413562
5	-0,131091	0,337914	0,492961	0,120358	0,001878	0,078567	0,164446
6	0,254722	-0,213255	0,262282	-0,120691	-0,050113	0,489024	0,085299
7	0,339402	0,698723	0,607610	0,207304	0,211904	0,133731	0,174191
8	0,132104	0,472206	0,515202	-0,115319	0,135602	-0,025489	0,047097
9	-0,718066	-0,308424	0,245494	0,258684	0,039334	0,199696	0,442652
10	0,389996	0,254583	0,359025	-0,298056	0,100996	-0,216732	-0,011794
11	0,265472	0,345042	0,198621	0,090643	0,338957	0,056802	0,142074

Indexes of equation and a part of variability after rotation are given in table 3. The aim of the rotation was to obtain new factors so each vector achieved high correlation with several original variables. The rotation simplified explanation of factors. Due to better limpidity, important indexes were emphasised. Informatively, we can determine the importance of loads in several ways. Level above 0.45 was chosen in our investigation. If the results of calculations of particular important factors reflect reality, these variables correlate for the same factor and are of great importance.

Factor analysis proved the presence of seven factors that are important for educational process of biology:

The first factor is so called communication factor. It feeds variables 4, 5, 9 (table 3) constituted by: teaching methods (mostly diag-

nostic), organization of students' work (frontal and group) and time and space for students' ideas. Reality is also reflected in our investigation. If teacher communicates with students, and there is enough time and space for students' ideas, he or she gets the feedback and overall survey about students' learning and systematization of knowledge. Overall variability is fed by this factor by 19.63%.

The second factor was named as a factor of examining of students. It feeds variables 2, 6, 10, 11 (table 3): traditional organization of lesson, types of questions, forms of evaluation and testing students' results. It proves the results of our investigation. Teachers accentuated oral examining in an opening part of a lesson. Such structure of a lesson is typical for traditional educational process which also resulted from our investigation. It influences variability by 17.67%.

Table 3.

Rotated factor matrix

Variable	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7
1	0,080151	-0,080151	0,293008	-0,067413	-0,557838	0,675128	-0,001271
2	0,025643	0,745590	-0,159829	0,251562	0,146103	-0,216732	0,450389
3	0,104874	0,256043	0,123666	0,065871	0,205998	-0,516302	0,113250
4	0,511004	0,104874	0,290210	0,523651	0,681254	-0,422740	0,620897
5	-0,496156	-0,361282	0,451239	0,493568	-0,127796	0,238277	0,174109
6	-0,361282	0,667977	0,070819	-0,036952	0,050113	0,460325	0,085299
7	0,247298	0,024123	0,742506	0,125892	0,211604	0,175298	-0,047097
8	-0,067059	0,129457	0,667472	0,265942	0,496581	0,026589	0,329064
9	0,691355	-0,096401	0,018123	-0,158901	0,039334	0,133703	0,767351
10	0,026291	0,751046	-0,311139	-0,712654	0,007010	0,078567	-0,142074
11	0,033942	0,824681	0,064852	0,018121	0,100996	0,118165	0,232627

The third factor is factor of motivation and activation. It feeds variables 5, 7, 8 (table 3): the organization of students' work, atmosphere at the lessons and bringing in motivation. Students' relation to the subject depends on atmosphere at lessons and external motivation from a teacher that accrues from teacher's personality. This factor feeds file variability by 12.30%.

The fourth factor is so called factor of student's individual work and it feeds variables 4, 5, 10 (table 3): educational methods (mostly monologues, work with literature and copied texts), individual students' work and individual examining as form of verification of obtained knowledge. Teachers leave the space and time for individual students' individual work which leads them to self education and individual obtaining of knowledge in various kinds of literature. Overall variability is fed by 9.54%.

The fifth factor is signified as factor of creativity. It feeds variables 1, 4, 8 (table 3): independent teacher, teaching methods such as didactic game, brainstorming, problem cases, and application of

motivation to student's creativity. Mastery of a teacher's personality rests in application of motivation to students' creativity. The selection of creative teaching methods and setting the problem cases contributes to activation of student's occupancy and raises students' inner motivation during lessons. Variability is influenced by 8.21 %.

The sixth factor is factor of teacher's specialised skills because it feeds variables 1, 3, 6 (table 3). They are constituted by mastery of his personality, type of a lesson and types of questions. It reflects teacher's abilities on the selection of a type of lesson as well as the selection of suitable questions which are also related to the effectiveness of educational process. It feeds variability of the file with 7.23%.

The seventh factor is called teacher-student factor and feeds variables 2, 4, 9 (table 3): lesson organization, teaching methods (mostly dialogues), students' opining. It reflects teacher's mastery and his attitude towards students. If there is a partnership between a teacher and students, he or she leaves students time and space for opining and consequently he or she accepts, modifies and makes students' work

more effective. Overall file variability is influenced by 6.52%.

Conclusion. Complex occurrences without any quantitative but qualitative characteristics can often be observed in the theory of biology teaching. Investigations and their correlations help us to register only external manifestations of occurrences while subject-matter often stays undisclosed.

On the basis of observed and measured occurrences we may assume the existence of latent variable in the background. Hypothesis of latent variable, also called factor, can be proved on the basis of the

results from analysis of main components and factor analysis. Factor analysis is mathematical conception of analyse which discloses hidden variable in the system of more variables. A factor analysis was used to process the results of investigation statistically. It supports the existence of seven factors influencing the course of biology teaching at secondary schools: communication factor, feedback factor (examining), factor of motivation and activation, factor of students' individual work, factor of creativity, factor of teacher's specialized skills, and teacher-student factor.

References

1. McDonald R.P. Faktorová analýza a príbuzné metódy v psychológii / Roderick P.McDobald. – Praha: Academia, 1991. – 256 s.
2. Průcha J. Pedagogický slovník / J.Průcha., E.Walterová, J.Mareš. – Praha: Portál, 1995. – 293 s.
3. Tulenková M. Didaktika biológie 1 / Maria Tulenkova. – Prešov: FHPV PU, 2006a. – 155 s.
4. Tulenková M. Didaktika biológie 2 / Maria Tulenkova. – Prešov: FHPV PU, 2006b. – 119 s.

В статті представлені питання, пов'язані з преподаванієм біології на середніх школах. Автор описує результати процесу преподаванія біології у 18 учителів на різних середніх школах, в основному гімназіях, в регіонах Прешова і Кошиць в Словаччині. Включен факторний аналіз використовуваних методів, організації роботи, типів запитань, підходів до мотивації, форм винагородження і покарання, відношення учителів до мнєннїям учасщихся. Факторний аналіз підтвердив існування семи факторів впливаючих на курс преподаванія біології: фактор комунікації, фактор тестування студентів, фактор мотивації і активації, фактор індивідуальної роботи студентів, фактор творчості, фактор компетентності учителя, фактор відношення учителя до студентам.

Ключевые слова: факторний аналіз, преподаваніє біології, практика образования.

The article presents matters associated with teaching of biology on secondary schools. The author describes findings during teaching of biology by 18 teachers on different secondary schools, mostly gymnasiums, in Presov and Kosice regions in Slovakia. There is included factor analysis there concerning of used methods, organizations of works with students, type of questions by students, motivation approaches, types of bonuses and penalties and teachers' relations to comments by students. Factor analysis confirmed the existence of seven factors affecting the course of biology education: communication factor, feedback factor (examining), factor of motivation and activation, factor of students' individual work, factor of creativity, factor of teacher's specialized skills, and teacher to student relationship factor.

Key words: factor analysis, teaching of biology, education practices.

Acknowledgments. This study was supported of project KEGA MŠ SR, grant №3/7083/09.

УДК 37.018.32 : [37.015.31:17.022.1]-058.862

ПІДЛІТКОВИЙ КЛУБ «Я І ТИ» ЯК ФОРМА ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ВЗАЄМИН СТАТЕЙ У ДІТЕЙ-СИРИТ У ШКОЛІ-ІНТЕРНАТІ

Хархан Галина Дмитрівна
м.Луганськ

Актуальність матеріалу, викладеного у статті, обумовлена нагальними потребами вдосконалення форм та методів виховної роботи інтернатного закладу у сфері виховання культури взаємин статей у дітей-сиріт. У статті визначено поняття «культура взаємин статей» та перераховано основні компоненти культури взаємин статей; наведено авторський досвід організації роботи підліткового клубу «Я і ти» як форми виховання культури взаємин статей в школах-інтернатах для дітей-сиріт в Луганській області; вказано методи, які використовувалися в рамках цього клубу зі старшокласниками, а саме: відеолекторій, бесіди на етичні теми, рольові ігри, дискусії, арт-терапії, метод епістолярної терапії, метод проектів.

Ключові слова: культура взаємин статей, інтернатний заклад, діти-сироти.

Проблема сирітства є однією з найбільш гострих у всьому світі. Провідна ідея її вирішення полягає у реалізації права дитини на виховання в сім'ї. Незважаючи на розвиток інноваційних форм сімейної опіки, інтернатні заклади продовжують займати значне місце в системі влаштування дитини-сироти в Україні. Постійне перебування вихованців шкіл-інтернатів у великому дитячому колективі, неможливість побути на самоті, обмежене коло спілкування, неможливість самостійно обирати референтну групу приводить до підвищення емоційної напруги та рівня агресії (як словесної, так і фізичної) серед хлопців та дівчат у міжособистісних стосунках.

Дослідження [1], [6], [7], [8], [9] підтверджують гостроту проблеми виховання культури взаємин статей серед вихованців інтернатного закладу. Вони підкреслюють, що вихованці, які були вилучені з вулиці, вже мали досвід ранніх ставових стосунків, їх уявлення про міжособистісні відносини деформовані та споживацькі. Негативний досвід проживання в сім'ї для окремих дітей став основою для хибних уявлень про відносини між чоловіком та жінкою, які підсвідомо можуть бути перенесені на власний життєвий сценарій.

Дослідження «Комплексна допомога бездоглядним та безпритульним дітям» доводить, що бездоглядні і безпритульні діти втягуються в сексуальні відносини дуже рано: «Перший сексуальний досвід вони набувають у 12-13 років, що раніше, ніж у середньому для школярів. Умови (бруд теплотрас, підвалів тощо), атмосфера бездуховності, відсутність ставового виховання, токсикоманія, вживання алкогольних напоїв аж ніяк не сприяють формуванню культури міжставових відносин. Відповідно, у дітей формується неправильне ставлення до стосунків між чоловіком та жінкою» [2, с.64].

Аналіз наукової літератури показав, що проблему виховання культури взаємин статей вивчали вчені В.Кравець, О.Кузнецова, І.Мачуська, І.Мезеря, Н.Мирончук; питання ставоворольової соціалізації вихованців інтернатних закладів досліджували науковці І.Горчакова, Н.Касьянова, О.Кізь, Г.Сатаєва, Г.Плясова.

Проте у науковому просторі України залишається малодослідженою проблема виховання культури взаємин статей серед

хлопців та дівчат підліткового віку, що зростають в умовах інтернатного закладу. Особливо її методичний аспект.

Тому метою нашої статті є розгляд підліткового клубу «Я і ти» як форми виховання культури взаємин статей у дітей-сиріт у школі-інтернаті.

Враховуючи обмежені рамки статті, виділимо в досліджуваній проблемі два аспекти:

- сутність поняття «культура взаємин статей»;
- досвід організації роботи підліткового клубу «Я і ти» як форми виховання культури взаємин статей в школі-інтернаті для дітей-сиріт.

У науковому просторі існує багато визначень поняття «культури взаємин статей». Досить змістовним є визначення «культури міжособистісних взаємин старших підлітків», яке дала Н.Мирончук, розуміючи під ним «інтегральне утворення старшого підлітка, що характеризує рівень засвоєння ним моральних норм, цінностей, моделей поведінки, прийнятих у суспільстві, та здатність органічно й послідовно втілювати їх у міжособистісній взаємодії» [5, с.8-9]. Акцент на вихованні культури взаємин статей у молодшому шкільному віці зробила О.Кузнецова, розглядаючи цей термін як «сукупність зв'язків і залежностей, що виникають у молодших школярів різної статі у процесі спілкування й у яких знаходять вираження моральні й етичні норми» [3, с.27]. Базовим для нашої статті є поняття «культури взаємин статей», що запропонувала І.Мезеря, під яким вона розуміла «систему, сукупність практичних, свідомих взаємозалежностей між індивідами протилежної статі, що регулюються нормами моралі, що відповідають загальнолюдській тенденції морального прогресу» [4, с.18-19].

До структури культури взаємин статей ми відносимо такі компоненти:

1. Статева мораль, яка включає: а) моральні цінності (цінність сім'ї, шлюбу, дітей, вірність, кохання тощо). Вони завжди виступають як орієнтири в складних життєвих обставинах і формують культуру поведінки, спілкування та відношень людей; б) статеві знання (знання про основи фізіології та психології статі, особливості психосексуального розвитку, мужність та жіночність); в) моральні переконання, погляди, ідеали, оцінки; г) статево поінформованість (знання людської сексуальності, психосексуальної культури).

2. Статева свідомість і статевиї самоконтроль містить: а) усвідомлення себе як представника певної статі; б) засвоєння та прийняття відповідної статевої ролі; в) уміння контролювати свої сексуальні бажання, емоції та статево поведінку; г) розуміння відповідальності за статево-сексуальні стосунки.

3. Культура спілкування передбачає: а) духовно-моральну вихованість; б) індивідуальний стиль і манеру спілкування; в) розуміння емоційного стану та відповідальності за почуття іншої людини; г) володіння культурою мовлення, активним слуханням; д) аналіз причинно-наслідкових зв'язків в обговорюванні фактів та почуттів, передбачення можливих реакцій, правильне поводження у конфліктній ситуації.

4. Культура поведінки включає: а) уміння правильно поводитися в різних життєвих ситуаціях як в інтернатному закладі, так і поза його межами; б) проявлення родинних почуттів; в) уміння конструктивно вирішувати конфліктні ситуації; г) відповідальне ставлення до виконання доручених справ у навчальний, виховний, дозвіллевий час, а також у громадському житті інтернатного закладу і поза ним; д) уміння будувати відносини з оточуючими людьми на основі взаємної поваги, доброзичливості, дружби, товариства.

Перейдемо до опису авторського досвіду організації роботи підліткового клубу «Я і ти» для учнів 8-9 класів на базі шкіл-інтернатів для дітей-сиріт Луганської області (м. Кремінна, м. Лутугине, м. Северодонецьк).

Метою клубу є виховання культури відносин статей на основі ініціативи, самодіяльності й всебічного розвитку кожної особистості. Серед завдань клубу слід виділити: організацію цікавого дозвілля вихованців; формування навичок дружних стосунків між хлопцями та дівчатами; розвиток навичок міжособистісного спілкування; сприяння усвідомленню вихованцями себе як представників певної статі; сприяння формуванню активної позиції та

самовдосконаленню учнів. У діяльності підліткового клубу «Я і ти» ми використовували такі методи, як: відеолекторій, бесіди на етичні теми, рольові ігри, дискусії, арт-терапію, метод епістолярної терапії, метод проєктів.

Відеолекторій як метод соціально-педагогічної діяльності був досить ефективним у роботі з цією категорією дітей. По-перше, вплив на емоційно-чуттєву сторону особистості, адже світ кіногероїв є цікавим та захоплюючим. Нами спеціально аналізувалися та відбиралися фільми та відеоматеріали, які відповідають віковим та психічним особливостям вихованців шкіл-інтернатів. По-друге, внутрішнє «проживання» ситуацій, в яких опиняються головні герої, набуття соціального досвіду, спостереження за сімейними ролями. Ми задавали питання «до» і «після» перегляду фільму, щоб правильно розставити акценти на важливих моментах і зробити загальний висновок. По-третє, аналіз життєвих ситуацій у взаєминах статей та пропозиція свого варіанту її рішення.

В рамках підліткового клубу «Я і ти» ми переглянули та обговорили з старшокласниками наступні художні, документальні фільми та відеоматеріали (у середньому 2 рази на місяць):

1. «Пам'ятна прогулянка» реж. Адам Шенкман (дружба в підлітковому віці; особливості міжстатевого спілкування; зміна поведінки головного героя під впливом почуття кохання).

2. «Чоловік і жінка» в 2-х частинах реж. Анастасія Попова (еволюція розвитку індивідів жіночої та чоловічої статі; статеві відмінності між чоловіком та жінкою; психологічні особливості жінок і чоловіків; світогляд та світосприйняття статей).

3. «Тіло людини» Ч. 4. реж. Пітер Грегори (фізіологічні та психічні особливості статевого дозрівання хлопців та дівчат; становлення особистості хлопців та дівчат в підлітковому віці; виховання підлітка).

4. «Інтуїція» реж. Пітер Челсом (закоханість з першого погляду; культура взаємин статей; час як умова визначення почуття: любові чи закоханості).

5. «Що потрібно дівчині» реж. Стивен Хардінг (відносини між дочкою та батьком; почуття дружби та закоханості між юнаком та дівчиною; кохання, яке провірене часом).

6. «Один прекрасний день» реж. Майк Хопфман (особливості взаємин між розведеними батьками та дітьми; один день з життя самотньої матері та сина, батька і дочки; як вирішується конфлікт між виконанням ролей матері та інженера, батька та журналіста).

7. «Переслідуючи щастя» реж. Габріель Мучіно (стосунки батька з сином; щоденна праця здатна здолати будь-які перешкоди на шляху до людського щастя).

8. «Хатіко» реж. Лас Хальстром (історія про справжню дружбу людини і собаки; відносини в сім'ї, вірність, смерть).

9. «Легенда про кохання» реж. Кевін Рейнолдс (війна і людські почуття; кохання з першого погляду; шлюб за згодою; вірність та зрада; дружба та взаємодопомога).

10. «Гордість та упередженість» реж. Джо Уайт (кохання та майнова нерівність; невідповідність зовнішнього вигляду та внутрішнього світу).

11. «Село» реж. Найт Шамалан (дружба між хлопцем та дівчиною, закоханість, що переростає в кохання; страх і почуття обов'язку; сила духовної єдності).

12. «Поховайте мене за плінтусом» реж. Сергій Снежкін (сім'я опікунів; внук і син як засіб протистояння між батьківським та молодим подружжям).

13. «Діти, яких не помічають» реж. Мехді Шариф (проблеми дітей, що опинилися в складних життєвих обставинах, в різних країнах світу).

14. «Ален Карр. Легкий спосіб кинути палити» реж. Девід Томпсон (міфи, які існують навколо паління; вплив паління на організм; стосунки між людьми, в сім'ї; залежність між палінням та стресом).

15. «Правда про наркотики» лекція президента Центру соціальної реабілітації «Наркокон» Грибанової М.В. (профілактика підліткової наркоманії; взаємозв'язок емоційного стану з вживанням наркотиків; вплив наркотиків на фізичні, психічні, розумові здібності підлітка, а також на взаємини в сім'ї).

16. «Життя до народження» реж. Марина Дайновець (тайнство зародження нового життя; вплив материнського самопочуття

на розвиток дитини в утробі; роль батька у період вагітності).

17. «Наука про немовлят» реж. Фабін Райс (новонароджені та немовлята: фізичний та психічний розвиток; еволюція становлення основних природних інстинктів та соціальних навиків на першому році життя).

18. «Секрет» реж. Пауль Харінстон (сенсаційний буття; цінність щастя; постановка життєвих планів та шляхи їх реалізації).

Для кращого розуміння процесуальної сторони використання цього методу, виділимо основні питання до фільмів: які якості вам сподобались у головних героїв фільму? Як кохання (дружба, закоханість, ревність) проявляється в буденному житті? Як час впливає на почуття головних героїв? Як ви ставитеся до ситуації, в якій опинилися головні герої? Чи правильно вчинили головні герої? Як би ви діяли, коли опинилися в такій ситуації? Як склалося життя головних героїв, коли б вони вчинили по-іншому?

Бесіди на етичну тему як метод виховання культури взаємин статей мали значний вплив на ставову свідомість вихованців інтернатного закладу. Делікатний та тактовний підхід під час проведення години спілкування дозволив краще розкрити такі теми, як: «Я – дівчина, я – хлопець. Ми неоднакові, але рівні» (образ «Я» у дівчат та хлопців; відмінність та рівність статей); «Я і мистецтво спілкування» (поняття «спілкування», для чого воно потрібне; як правильно спілкуватися; норми та цінності міжособистісного спілкування; конфлікти у спілкуванні); «Я і мої друзі» (поняття «дружба», уміння дружити; навіщо потрібна дружба; як знайомитися з «іншими» та товаришувати; якості друга; зрада – прощення чи ні); «Кохання чи закоханість?» (поняття «закоханість», «кохання», яка між ними різниця; чи можливе життя без кохання?; від кохання до ненависті і навпаки); «Ранні шлюби: за чи проти?» (поняття «шлюб», шлюбний вік; причини та наслідки ранніх шлюбів; вплив ранніх шлюбів на стабільність сім'ї); «Образ сучасного юнака та сучасної дівчини» (якості успішних хлопців та дівчат, жінок та чоловіків; як ставити мету та самовдосконалюватися; бути впевненим та незалежним); «Я і моє сексуальне здоров'я» (сексуальна активність підлітків: причини та наслідки; якщо кохаєш мене, доведи; ВІЛ/СНІД та хвороби, що передаються статевим шляхом; засоби контрацепції та особливості їх використання); «Знати, щоб протистояти: залежність» (вплив паління, алкоголю, нелегальних наркотиків, азартних ігор, правопорушень на людину як біосоціальної істоти; кому це вигідно); «Потреби та можливості» (конфлікт безмежних потреб та обмежених можливостей; розмежування понять «необхідного», «бажаного», «зайвого»).

Під час проведення бесід на етичні теми важливою була відкритість підлітків до обговорювання різних тем, потрібно було враховувати їх соціальний досвід і наводити приклади, які їм були близькими та зрозумілими.

Рольові ігри для старшокласників допомогли їм приміряти на собі різні ролі та розглядати різні варіанти виходів з ситуацій. Наприклад, рольова гра «Острів» мала на меті навчити взаємодіяти та приймати рішення в групі. Орієнтовний час проведення: 45 хв., ресурси (роздрукований перелік предметів для виживання, один великий ватман, фломастери). Гра складалася з трьох етапів:

1. Круїз з друзями. Слова ведучого: «Ви – випускний клас. Уявіть собі, що цього літа у вас є можливість здійснити кругосвітню подорож з однокласниками. А вже осінню ви вже будете навчатися у різних навчальних закладах. На вашому кораблі є все необхідне для подорожі. Намалюйте цей корабель та весь клас на ньому».

2. Корабельна аварія. Слова ведучого: «Ви дрейфуйте на кораблі в південній частині Тихого океану. В результаті пожежі більша частина судна і його вантажу пошкоджені. Корабель повільно тоне. Ваше місце знаходження невідоме через пошкодження навігаційних приладів, але ви знаходитеся на відстані тисячі кілометрів до південно-заходу від найближчої землі. Ведучий дає список з 14 предметів, які залишилися цілими і не пошкодженими після пожежі. Ваше завдання – класифікувати їх у відповідності з їх призначенням для виживання. Поставте цифру 1 у самого найважливішого предмету, цифру 2 – у другого по важливості і т.д. до 14-го найменш значущого для вас». Спочатку виконується індивідуальна робота зі списком, а потім групова. В кінці ведучий

оголошує правильний порядок предметів.

3. Освоєння острова. Слова ведучого: «Ви припливли до безлюдного острова і тепер потрібно його обжити. Вам потрібно вирішити: хто чим буде займатися? Хто буде лідером, щоб його всі слухали та поважали? Що ви побудуєте на острові? Як ви будете з острова вибиратися? Все потрібно намалювати на ватмані».

Аналіз корекційної гри: спостереження за груповою динамікою; хто частіше приймав рішення, як він це обґрунтовував; те, що зобразили на острові – це життєві цінності; як і на якій відстані були розташовані учасники один від одного; яким чином вони вирішили покинути острів?

Під час проведення цієї гри серед вихованців ми стали свідками достатньо складних подій та стосунків, звернемо увагу на деякі важливі аспекти: по-перше, на малюнках були зображені мертві люди, тобто конкретні однокласники, які не допливли до острова, яких з'їли акули, яких вбили на острові; по-друге, ніхто не працював, тобто не ловив рибу, не готував їжу, не збирав рослини та фрукти; по-третє, більшість учасників грали у футбол, плавали та засмагали, танцювали на дискотеці, тобто весело і безтурботно проводили час, проте обличчя у вихованців були сумні; вчетверте, на острові було чудовисько, якого всі боялися; по-п'яте, учасники зображали деякі речі, яких на острові не могло бути (машина швидкої допомоги, станція технічного обслуговування, церква). В кінці проведення гри, аналізуючи сюжет на малюнку, ми воскресили всіх однокласників. Проте ніхто не захотів будувати корабель, щоб покинути острів.

Проводити гру «Острів» краще на початку виховної роботи з старшокласниками, вона дозволяє діагностувати міжособистісні відносини, побачити приховані сторони особистості. Наприклад, дівчата Ольга М. та Валерія В. намалювали себе з пістолетами в руках, розстрілюючи однокласників, а під час занять вони демонстрували товариське ставлення до інших, пристойну поведінку, засуджували агресивність та жорстокість.

Рольова гра «Школа виживання» була направлена на формування навичок планування сімейного бюджету. Під час ігри «Пізнай себе – пізнаєш світ» вихованці мали можливість проаналізувати свої сильні та слабкі сторони особистості, поглянути на себе очима інших; усвідомити, що кожна людина приходить у цей світ з певною метою, і її шлях може бути тернистим, проте це лише зробить її сильнішою. Сприяти формуванню естетичних смаків сучасних дівчат та хлопців допомогла гра «Імідж», де вихованці отримали практичні поради: «Як купувати одяг? Що і куди варто одягати? Які існують стилі в одязі? Як знайти «свій» стиль? Як доглядати за шкірою та тілом у підлітковому віці? Як користуватися косметикою? тощо, а також виступили в ролі дизайнерів, підготувавши ескізи вечірніх суконь, ділових та спортивних костюмів, одягу для немовлят тощо. До проведення цієї гри були залучені студенти-волонтери, які проводили заняття окремо для хлопців та дівчат, відповідаючи на питання старшокласників. Рольова гра «Сімейний конфлікт», була направлена на формування навичок конструктивного поведіння під час конфлікту в сім'ї.

Дискусії допомагали старшокласникам висловлювати свою думку та активно слухати іншу точку зору. Так, не залишили байдужими наступні теми дискусій: «Ким бути краще: хлопцем чи дівчиною?», «Хто такий справжній друг?», «Скільки потрібно бути знайомими, щоб одружитися?», «Що означає бути готовим до шлюбу?», «Реєструвати чи не реєструвати свої відносини з коханою людиною?», «Чи може шлюб змінити особистість, яка схильна до аморальної поведінки?», «Початок статевого життя у підлітковому віці: за і проти?», «Фізичне покарання: ефективний засіб виховання чи порушення прав дитини?», «Розуміння чи протистояння: дорослі і підлітки?». Від себе додамо, по-перше, вихованці частіше говорять те, що від них хочуть почути дорослі (це говорить про їх адаптованість до умов інтернатного закладу); по-друге, іноді вони не хочуть говорити про те, що саме думають з конкретної проблеми, щоб однокласники не глузували, не критикували (незважаючи на правила роботи в дискусії «Не критикувати», «Я-позитивний, ти-позитивний»); по-третє, емоційна невірноваженість, сталість соціальних контактів учасників, словесна та фізична агресивність не дозволяють часто використовувати цей метод в умовах інтернатного закладу.

Корекція когнітивної, емоційної та поведінкової сфери вихованців як майбутніх виконавців сімейних та подружніх ролей відбувалася також за допомогою арт-терапії, методу епістолярної терапії, методу проєктів. Всі без виключення старшокласники займалися улюбленим вишиванням. Ця зосереджена праця допомагає заспокоїти нерви, зрівноважити душевний спокій, переключити увагу з сумних думок. В кожному інтернатному закладі є виставки робіт вихованців, особливо зворушливою є релігійна тематика. Листи до уявного друга чи до значущої людини допомагали перенести свої відчуття на папір, поговорити і розповісти про щось особисте. Практика ведення щоденника, переважно у дівчат, є поширеною у підлітковому віці. Деякі з них вигадують та пишуть любовні романи та короткі романтичні історії, які є гарним

діагностичним матеріалом для вихователів. Складання проєктів сімейного бюджету, моделі майбутньої сім'ї, сімейного бізнесу, кругосвітньої мандрівки, сімейного дозвілля сприяли розвитку навиків планування та прогнозування у вихованців.

Таким чином, використання підліткового клубу «Я і ти» є дієвою формою виховання культури взаємин статей у старшокласників інтернатного закладу, що сприяє формуванню між ними високоморальних стосунків на основі взаємної поваги та партнерства.

Подальший науковий пошук означеної проблеми потребує аналізу ефективності інших форм та методів у сфері підготовки дітей-сиріт до майбутнього сімейного життя в умовах інтернатного закладу.

Література

1. Аналіз системи послуг в закладах інтернатного типу для дітей-сиріт, дітей позбавлених батьківського піклування, дітей-інвалідів в Україні / ред. кол. Н.Скрипка, Л.Байда, Є.Павлова. – К., 2009. – 240 с.
2. Комплексна допомога бездоглядним та безпритульним дітям : метод. посіб. / під ред. І.Д.Зверєвої, Ж.В.Петроцько. – К. : Калита, 2010. – 376 с.
3. Кузнецова О.А. Статеве виховання школярів: Навч. посіб. / Олена Анатоліївна Кузнецова. – Миколаїв : ІЛІОН, 2004. – 176 с.
4. Мезеря И.В. Культура отношений полов и воспитание личности семьянина / Ирина Валентиновна Мезеря. – Луганск : Альма-матер, 2003. – 304 с.
5. Мирончук Н.М. Формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Наталія Миколаївна Мирончук. – Національний педагогічний ун-т ім.М.П.Драгоманова. – К., 2007. – 20 с.
6. Підлітки груп ризику: доказова база посилення відповіді на епідемію ВІЛ в Україні: аналіт. звіт / [А.Тельчик, О.Балакірева, Ю.Середа, Т.Бондар, О.Сакович]. – К.: К.І.С., 2008. – 192 с.
7. Причини інституціоналізації і майбутнє молодих людей, які залишають заклади державної опіки: тематичне дослідження. – К., 2001. – 48 с.
8. Проведення комплексної оцінки потреб дитини в інтернатному закладі / за ред. О. Карагодіної. – К. : Перфект Стайл, 2007. – 128 с.
9. Соціальні та психологічні потреби дітей, які виховуються в інтернатних закладах: знання, ставлення, поведінка, практика діяльності. Результати дослідження серед фахівців соціальної сфери та дітей-вихованців інтернатних закладів. – К. : Компанія Лік, 2006. – 63 с.

Актуальність матеріала, изложенного в статье, обусловлена неотложными потребностями совершенствования форм и методов воспитательной работы интернатного заведения в сфере воспитания культуры взаимоотношений полов у детей-сирот. В статье определено понятие «культура взаимоотношений полов», перечислены основные его компоненты; приведен авторский опыт организации работы подросткового клуба «Я и ты» как формы воспитания культуры взаимоотношений полов в школах-интернатах для детей-сирот в Луганской области; указаны методы, которые использовались в рамках этого клуба со старшеклассниками, а именно: видеолекторий, беседы на этические темы, ролевые игры, дискуссии, арт-терапии, метод эпистолярной терапии, метод проєктов.

Ключевые слова: культура взаимоотношений полов, интернатное заведение, дети-сироты.

Actuality of material, expounded in the article, determined by urgent necessities of perfection of forms and methods of educative work of orphan establishments in the field of education of culture of mutual relations of genders among children-orphan. In the article the definition «culture of mutual relations of genders» and its basic components are given; author's experience of organization of work of teenage club «I and you» as forms of education of culture of mutual relations of genders among orphans in orphan establishments in Luhansk region have been described; methods which were used within the framework of this club with senior pupils have been indicated, namely: media-lectures, conversations on ethics themes, role games, discussions, art-therapy, method of epistolary therapy, method of projects.

Keywords: culture of mutual relations of genders, orphan establishment, orphans.

УДК: 378.147:316.6

КОМПОНЕНТНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ У СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Хмуринська Тетяна Олександрівна
м.Хмельницький

У статті розглянуто поняття соціальної зрілості майбутнього соціального педагога та його структурні компоненти. Основними компонентами соціальної зрілості на думку більшості науковців є: соціальна активність, соціальна відповідальність, соціальна самореалізація та самовизначення. Критеріями соціальної зрілості також є: ціннісні орієнтації, моральні та емоційно-вольові якості особистості і т.д. Завдання вищих навчальних закладів полягає у створенні умов для ефективного формування соціальної зрілості у майбутніх соціальних педагогів.

Ключові слова: соціальна зрілість, соціальна відповідаль-

ність, соціальна активність, соціальна самореалізація та самовизначення.

На сучасному етапі соціально економічного розвитку суспільства важливою є проблема професійної підготовки майбутнього соціального педагога, що передбачає формування його, як активного суб'єкта діяльності, як зрілу особистість з розвинутими професійно-важливими якостями. Саме від сформованості соціальної зрілості буде залежати процес становлення особистості соціального педагога як фахівця, професіонала у своїй справі.

Аналіз останніх публікацій. Питання формування соціальної зрілості особистості вчителя більш детально досліджували Ю. Бардін, Є. Головаха, Р. Гурова, Л. Дениско, М. Лебедик, В. Радул, Р. Хмелюк, П. Якобсон та інші.

Проблемами дослідження формування різних аспектів соціальної активності особистості займалися К. Абульханова-Славська, В. Бакіров, Т. Ільвіна, Т. Мальковська, В. Сластьонін, Н. Кічук та інші.

Невирішена раніше частина проблеми. На сьогоднішній день у наукових дослідженнях недостатньо повно та неоднозначно висвітлено компоненти соціальної зрілості майбутніх соціальних педагогів.

Мета статті. У статті ми розглянемо поняття соціальної зрілості майбутнього соціального педагога та його структурні компоненти.

Виклад основного матеріалу. Формування соціальної зрілості особистості розкривається через призму змісту двох взаємообумовлених процесів – становлення і розвиток. Суттєвим моментом у питанні про становлення соціальної зрілості соціального педагога є ціннісні орієнтації його особистості. Сутність проблеми побудови ціннісно-нормативної моделі становлення соціальної зрілості зводиться до того, щоб виділити ту властивість системи «особистість середовище», котра є системотвірною. Тоді в структурі соціальної зрілості найбільш важливими для соціального педагога є соціальна позиція, соціальне самовизначення, соціальна активність, соціальна відповідальність та соціальні установки.

Соціальну зрілість, Є. Долл – автор шкали соціальної зрілості, визначає через міру особистісної незалежності та відповідальності. Особиста незалежність є здатністю індивіда самостійно вирішувати власні справи, самостійно регулювати свої соціальні відносини. Соціальна відповідальність є відповідальністю стосовно самого себе, до інших, до суспільства [1].

Вчений А. Поздняков під соціальною зрілістю розуміє сукупність компетентностей: громадянську, побутову, комунікативну та компетентність в сфері саморегуляції та самостійної пізнавальної діяльності [4, с.58]. О. Здравомислов та В. Ядов, опираючись на диспозиційну структуру особистості вважають, що «наявність стійких ціннісних орієнтацій характеризує зрілість людини» [5, с.8].

Виходячи з того, що соціальна зрілість особистості обов'язково включає активну життєву позицію особистості і досягається у неперервній єдності виховання та самовиховання, в активному, постійному прагненні самої особистості до швидкого досягнення соціальної зрілості, в її потребі до саморозвитку. В пошуках структурних компонентів соціальної зрілості соціальних педагогів ми вважаємо, що взаємозв'язок соціальної відповідальності, соціальної активності, самопізнання, соціального самовизначення і самореалізації особистості є вихідним пунктом процесу її становлення.

Науковець В. Радул соціальну зрілість трактує як той стан, що розкриває стан сформованості особистості через призму певного соціального середовища. В її зміст він включає активну життєву позицію та досягнення єдності виховання та самовиховання і прагнення самої особистості до якомога скорішого досягнення соціальної зрілості. Моделлю соціальної зрілості, на його думку, є взаємозв'язок самореалізації та соціальної відповідальності. Проявляється соціальна зрілість у соціальній активності, соціальному самовизначенні, соціальній відповідальності [5].

У наукових дослідженнях становлення соціальної зрілості вказує на самостійність людини у рішеннях та вчинках, відповідальність за себе, суспільство в якому вона живе.

Зрілість людини багато в чому проявляється в культурі особистісного прагнення, визначається мірою відповідального ставлення до поставленої мети, характером та якістю планування її досягнення. Тому соціальна зрілість включає в себе складну гаму інтелектуальних якостей та громадських почуттів: об'єктивне бачення світу; історичний (життєвий) оптимізм; працелюбство; високий професіоналізм.

Аналіз наукової літератури показав, що соціальна зрілість розглядалася лише через призму однієї з її критеріальних характеристик – самовизначення, активності й відповідальності. При

вивченні соціальної зрілості особистості використовуємо підхід М. Лебедик [5]. Він запропонував розглядати соціальну зрілість особистості як систему взаємозв'язку певних виявів у сфері праці, спілкування і пізнання соціального самовизначення, соціальної активності й соціальної відповідальності майбутніх соціальних педагогів. Ця теоретична модель знаходить підтвердження в результатах дослідження філософів, соціологів і психологів, які вивчали соціальне самовизначення, соціальну активність та соціальну відповідальність особистості молоді, яка навчається та працює.

Науковець В. Сафін уважав, що стержневою характеристикою соціальної зрілості особистості є її самовизначення. «Самовизначення особистості стосовно до її соціальної активності й громадської зрілості виступає відносно них самостійним функціонально-процесуальним ядром, яке володіє здатністю попереджати реальну поведінку особистості й організовувати її поведінку» [3, с.30].

Виходячи з того, що соціальна зрілість характеризує певний стан цілісного розвитку особистості, Є. Якуба встановлює спрямований взаємозв'язок із соціальною активністю – «як показник підготовленості й готовності особистості до здійснення соціальних функцій, соціальна зрілість є вираженням соціальної активності як якості особистості, її культури» [7, с.7].

Зрілість особистості знаходить вияв у різних видах культури і характеризується соціальним самовизначенням, активністю і мірою відповідального ставлення до намічених цілей, характером та якістю планування їх досягнення. Ціннісна спрямованість особистості виступає необхідним елементом змісту зрілості людини, необхідною ланкою в детермінації її реальних дій і вчинків у сфері праці, пізнання і спілкування.

Неоднозначно у науковій літературі визначаються критерії соціальної зрілості. Але практично усі дослідники цієї проблеми вважають, що суть критеріїв соціальної зрілості зводиться до врахування відновлення докладених особистістю зусиль. Більш широко, з урахуванням фактору соціальної відповідальності, підходила до визначення критеріїв соціальної зрілості особистості Н. Коричка, яка вважає, що соціальна зрілість свідчить про досягнення людиною такого рівня інтелектуального, емоційного, та вольового розвитку, коли вона усвідомлює своє місце в житті суспільства та відповідальність не лише за свої дії, але й за вчинки інших [2]. Це підкреслює також і С. Іконнікова, вважаючи, що зрілість особистості визначається ступенем залучення особистості до розв'язання таких завдань, які вимагають відповідальної поведінки [3].

У педагогічному розумінні зміст соціальної зрілості відтворює лише те, що фактично сформовано в людини у вигляді якостей особистості, а також те, що із трансформованого ззовні у внутрішню структуру новоутворень особистості безпосередньо "бере участь", реалізується в його перетворювальній діяльності, спрямованій на вдосконалення видів діяльності та стосунків, які формують особистість та інших людей. Тому в педагогічному аналізі доцільно виходити з того, що не тільки діяльність формує соціальні якості вихованця, а й нагромаджуваний особистісний потенціал реалізується для вдосконалення цієї діяльності та суспільних відносин. Такий двобічний взаємозв'язок може бути ознакою соціальної зрілості особистості.

Свідченням того, що особистість досягла періоду соціальної зрілості й включилася в суспільні відносини, як цілісна саморегульована система, може бути наявність в особистості соціальної відповідальності, як усвідомленої необхідності своєї поведінки. Соціальна відповідальність студента - це якісна характеристика розвитку його особистості, яка передбачає зіставлення своїх дій та вчинків із вимогами середовища життєдіяльності. Дослідження проблем відповідальності проводили Л. Грядунова, С. Дмитрієв, С. Куликівський, К. Муздибаєв, М. Сметанський та інші.

Соціальне самовизначення студентів пояснює особливості їх індивідуального самовираження, професійну зорієнтованість тощо. Дослідження окремих аспектів соціального самовизначення здійснювали В. Лебедева, В. Матусевич, Г. Ніков, В. Сафін, та інші.

Соціальна активність особистості – це системна соціальна якість, в якій виявляється та реалізується рівень її соціальності, тобто глибина та повнота зв'язків особистості із соціумом, рівень

перетворення особистості на суб'єкта суспільних відносин.

Соціальна активність є вихідною соціальною якістю, що відображає цілісне, стає активне ставлення до суспільства, проблем його розвитку та визначає якісні особливості свідомості, діяльності і становища особистості.

Соціальна активність характеризується не тільки усвідомленням та прийняттям інтересів суспільства і певних спільнот, а й готовністю та вмінням реалізовувати ці інтереси, активною діяльністю самостійного суб'єкта.

Важливими ознаками соціальної активності особистості є сильне, стає прагнення впливати на соціальні процеси та дієва участь у суспільних справах, прагнення змінити, перетворити або, навпаки, зберегти, зміцнити існуючий соціальний лад, його форми та елементи.

Самореалізація – це один із провідних критеріїв розвитку

соціальної зрілості майбутнього соціального педагога. Самореалізація соціального педагога – це не одномоментний акт, а процес, який стимулює розвиток особистості на всьому її життєвому шляху. Самореалізуючись, студент розвивається. Підтвердженням цьому є те, що в процесі самореалізації особистість ставить перед собою конкретні цілі, досягнення яких слугує показником поступального розвитку її соціальної зрілості.

Отже, керуючись положеннями В. Радуги та проаналізувавши наукову літературу, ми можемо сказати, що невід'ємними компонентами соціальної зрілості майбутніх соціальних педагогів є: соціальна зрілість, соціальна відповідальність, соціальна самореалізація та самовизначення. Критеріями соціальної зрілості також є: ціннісні орієнтації, моральні та емоційно-вольові якості особистості і т.д. Завданням вищих навчальних закладів полягає у створенні умов для ефективного формування соціальної зрілості у майбутніх соціальних педагогів.

Література

1. Гудзовская А.А. Социально-психологическое исследование становления социальной зрелости: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.05 «Социальная психология» / Алла Анатольевна Гудзовская. – Самара, 1998.
2. Корицкая Н.И. Диалектика зрелости общества и личности при социализме: автореф. дисс. на соискание научн. степени канд. филос. наук: спец. 19.00.11 «Социальная философия» / Н.И.Корицкая. – К., 1979. – 19 с.
3. Михайлов О.В. Формування соціальної зрілості студентів економічного профілю: дис. кандидата пед. наук 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Михайло Васильович Михайлов. – Кіровоград, 2000.
4. Поздняков А.В. Готовим учителя к формированию социальной зрелости старшеклассников / Алексей Викторович .Поздняков // Учитель. – 2003. – №4.
5. Радуга В.В. Соціально-педагогічна зрілість. Спеціальний курс: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Валерій Вікторович Радуга. – Кіровоград, Поліграфічно – видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. – 248с.
6. Радуга В.В. Становлення соціальної зрілості молодого вчителя (теорія і практика): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Валерій Вікторович Радуга. – Київ, 1998. – 36 с.
7. Якуба Е.А. Понятие социальной активности личности // Социальная активность специалиста: истоки и механизм формирования (социологический анализ) / Е.А.Якуба. – Харьков, Изд-во при ХГУ. Вища школа, 1983. – С.5-12

В статье изучается понятие социальной зрелости будущих социальных педагогов и его структурные компоненты. Главными компонентами социальной зрелости по мнению большинства ученых есть: социальная активность, социальная ответственность, социальная самореализация и самоопределение. Критериями социальной зрелости так же есть: ценностные ориентации, нравственные и эмоционально-волевые качества личности и т.д. Заданием высших учебных заведений должно состоять в создании условий для эффективного формирования социальной зрелости будущих социальных педагогов.

Ключевые слова: социальная зрелость, социальная активность, социальная ответственность, социальная самореализация и самоопределение.

The author of the article has considered the notion of future social educator's social maturity and its structural components. The main components of social maturity according to most researchers are: social activity, social responsibility, social self-realization and self-determination. Social maturity criteria include: value orientation, moral, emotional and volitional personality characteristics etc. The mission of higher education institutions is providing the conditions for increased social maturity of future social educators.

Key words: social maturity, social responsibility, social activity, social self-realization and self-determination.

УДК 37.046.16:378.14(430)

МОДУЛЯРИЗАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА РЕОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ НА ФАКУЛЬТЕТАХ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ І СОЦІАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ У ФАХОВИХ ВИЩИХ ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ

Цабан Надія Іванівна
м.Тернопіль

У статті проаналізовано один з важливих аспектів реформування вищої освіти у Німеччині – організацію ступеневого навчання у фахових вищих школах за модульною системою. Показано вимоги та критерії модуляризації навчання. На прикладі аналізу модульних книг напряму навчання „Бакалавр соціальної роботи” проілюстровано труднощі, які виникають у процесі реорганізації напрямів навчання на факультетах соціальної роботи, соціальної роботи/соціальної педагогіки та соціального забезпечення.

Ключові слова: освітня реформа, модуляризація навчання, кваліфікація, кредит, модуль.

Німецька система освіти й вищої школи перебуває зараз у

процесі оновлення, мета реформ полягає в тому, щоб зміцнити позиції освіти й дослідницької діяльності в міжнародній конкурентній боротьбі і відвоювати провідні позиції в європейському освітньому ландшафті. Зарубіжний досвід реформування системи вищої освіти є неocenним джерелом ідей щодо удосконалення системи вітчизняної освіти.

Особливої уваги українських науковців заслуговують результати впровадження у Німеччині ідей Болонського процесу. Як усі нововведення, освітня реформа викликала дискусії щодо окремих аспектів реорганізації системи вищої освіти у країні і стала темою багатьох досліджень. Зокрема висвітленню питань реформування освіти у Німеччині присвятили свої праці німець-

кі дослідники Е.Бернінг (Ewald Berning), П. Буттнер (Peter Buttner), Я.Вульф-Шнабель (Jan Wulf-Schnabel), В.Клюше (Wilhelm Klüsche), Р.Кнауер (Raingard Knauer), К.-Л.Кройцер (Karl-Ludwig Kreuzer), Е. Крузе (Elke Kruse), К.Люкей (Karin Luckey), Х.Таух (Christian Tauch), Г.Тербуйкен (Georg Terbuiken), Й.Шнайдер (Johann Schneider).

Суспільна та політична дискусія про реформу вищої школи у Німеччині сфокусована на питаннях про самостійність, фінансування, конкуренцію та профільну освіту. Вивчення літературних джерел свідчить, що на сьогоднішньому етапі однією з основних проблем у Німеччині, котра викликала активне обговорення є модуляризація навчання у профільних фахових вищих школах.

Звідси метою пропонованої нами статті є виявити особливості модуляризації навчання як складової реорганізації процесу навчання у фахових вищих школах Німеччини на прикладі факультетів соціальної роботи і соціального забезпечення.

Потрібно зазначити, що понад чверть усіх студентів у Німеччині навчаються нині у фахових вищих школах [1, с.128]. Абітурієнти, котрі хотіли б вивчати соціальну роботу, мають великий вибір факультетів і спеціальностей: близько 70 факультетів фахових вищих шкіл (зокрема це факультети соціальної роботи, соціальної роботи/соціальної педагогіки, соціального забезпечення) сьогодні пропонують опанувати традиційні і спеціалізовані соціальні професії, спектр котрих швидко зростає [3, с.68].

Одними з основних завдань реформування освіти є збільшення кількості абітурієнтів та студентів методом полегшення доступу до навчання у вищих навчальних закладах, ефективна організація навчання та зменшення терміну навчання, спрямування навчання на розвиток професійних навиків та на збільшення шансів на працевлаштування випускників. Введення ступеневого навчання стало важливою ланкою внутрішніх реформ вищої школи. З одного боку це повинно забезпечити покращення якості освіти, мобільність та транспарентність освіти. З другого боку, свобода вищих шкіл організовувати навчання за власним профілем призводить до великих розбіжностей: один і той самий предмет може вивчатися у навчальному закладі А і в навчальному закладі Б по-різному. Для того, щоб такі розбіжності не виходили за рамки, є два шляхи врегулювання проблеми, вважає Карл Людвіг Кройцер (професор освітньої, соціальної та економічної політики, доктор філософії Нюрнберзького інституту імені Георга Сімона Ома): затвердити більш-менш спільні рамки навчання і розвивати систему інформування абітурієнтів, студентів, роботодавців та інших зацікавлених осіб про усі освітні зміни. [6, с.66]

У Німеччині рамковими конструкціями щодо змісту навчання на факультетах соціальної роботи, соціальної роботи/соціальної педагогіки і соціального забезпечення виступають „Загальні кваліфікаційні рамки спеціальності „Соціальна робота” та запро-

поновані модулі для навчання соціальної роботи, котрі повинні забезпечувати фахову єдність напряму навчання. [2]

У німецькому освітньому просторі не існує перешкод з трансфером отриманих знань. Багато труднощів виникає щодо змісту отриманих знань і вмінь, оскільки профільна освіта у ВНЗ спричинила той факт, що однакові (однойменні) факультети пропонують різні за змістом та кількістю відведених для їх вивчення кредитів модулі.

Розглянемо важливі критерії модуляризації навчання. По-перше, кожен модуль повинен мати певне змістове наповнення і тим самим повинен відповідати напряму кваліфікації. По-друге, укладачі модулів повинні вказати, які знання, вміння і, наскільки можливо, також професійні позиції повинен отримати студент у результаті опрацювання даного модуля.

Модуляризація передбачає передачу кредитів (пунктів, балів, оцінок) згідно з ECTS. Один кредит охоплює 30 годин і вивчення кожного модуля передбачає певну кількість кредитів. Ці 30 годин включають в себе години для стаціонарного навчання (лекції, семінари), індивідуальну роботу студентів та час на екзамени (інші види контролю). Якщо, наприклад, на 1 модуль відведено 5 кредитів, то це означає, що студенти мають на його вивчення в загальному 150 годин. З метою нормального перебігу навчального процесу у Німеччині рекомендовано планувати на один семестр 5-6 модулів. Чим більше подібні модулі на факультетах різних ВНЗ (за величиною і змістом), тим простішим є процес трансферу кваліфікаційних досягнень студентів у різних вищих навчальних закладах.

Вільгельм Ключе, аналізуючи модульні книги бакалаврських програм соціальної роботи фахових вищих шкіл Німеччини, відзначає, що з введенням модуляризованих спеціальностей соціальної роботи появилась потреба щодо узгодження назв модулів, щоб досягнути рівнозначності (еквівалентності) пропонованого змісту навчання [4, с.221]. Такої ж думки притримуються учасники Постійної конференції міністрів у справах освіти (науки і культури) земель у Німеччині і уточнюють, що про еквівалентність модулів мова йде у тому випадку, коли зміст, обсяг та вимоги щодо навчальної діяльності в загальному співпадають [5, с.93].

Отже, Вільгельм Ключе проаналізував модульні книги 41 напряму навчання „Бакалавр соціальної роботи” у фахових вищих школах Німеччини. Він встановив, яку тематику охоплює навчання і скільки модулів запропоновано студентам для її вивчення у різних вищих навчальних закладах. Покажемо у таблиці 1 приклад до теми „Проблеми сім'ї/життєво важливі питання життя дорослих”. У таблиці закодовано факультети (F + номер) і модулі охарактеризовані: вказано кількість кредитів для їх вивчення (ECTS), обов'язковий чи модуль на вибір (WP), наявність запланованого екзамену (Modprf) чи заліку (BenTp), і оцінюються (BStI) чи не оцінюються (UnbStI) успіхи студентів [4, с.236].

Таблиця 1

Модулі до теми „Проблеми сім'ї/життєво важливі питання життя дорослих” для напряму навчання „Бакалавр соціальної роботи”

Назва модуля		ECTS	Modprf	BenTp	BStI	UnbStI
Обов'язкові модулі						
F31	Дорослі і соціальна робота	10	1		1	
F12	Подолання повсякденних труднощів I (психосоціальна перспектива): завдання і форми	9	1			
F12	Подолання повсякденних труднощів II (соціально-структурна перспектива): сім'я і соціальне оточення	9	1			
F22	Правові основи соціальної роботи (сімейне право)	6	1			
F05	Методи роботи з сім'ями і групами	6	1			
F13	Юридичні основи соціальної роботи: правові наслідки розлучень та закон про надання матеріальної допомоги	5	1			
F01	Робота: мультидисциплінарний вступ до суспільних наук та наук, що вивчають людину	5	1			
F01	Сім'я: мультидисциплінарний вступ до суспільних наук та наук, що вивчають людину	5	1			

Модулі на вибір (факультативи)					
F36	Поглиблене вивчення: Цільові групи і сфери діяльності – допомога молоді та сім'ї	24		6	
F34	Соціальна робота з сім'єю (поглиблене вивчення)	15		2	
F38	Сфери діяльності: допомога дітям, молоді та сім'ї. концепції, методи і проекти	15	1		
F11	Соціальна робота з сім'ями у загальних соціальних службах та консультаційних центрах	12	1		
F04	Особлива інтеграційна допомога/соціальна допомога в особливих випадках	9			3
F07	Поглиблене навчання: фази життя/життєві ситуації. Вступ і теорії	9	1		
F39	Соціальна робота з сім'єю	7,5		3	
F11	Соціальна структура, соціальна політика, соціальні зміни: типи сімей і зміна сімейного права	7	1		
F19	Поглиблене вивчення: Методи - медіація	6	1		
F33	Сім'я як завдання соціальної роботи – міждисциплінарний огляд	5	1		
F33	Насилля у сім'ї	5	1		
F33	Кризові ситуації у сімейному побуті та їх подолання	5	1		
F33	Соціально-педагогічні концепції у роботі з сім'єю	5	1		
F33	Бідність сімей	5	1		
F33	Кооперативне посередництво /консультавання з питань розлучень	5	1		
F30	Статева педагогіка + планування сім'ї	5	1		
F01	Біо-психо-соціальні процеси і соціальна робота з дорослими /реабілітація	5	1		
F01	Вступ до соціальної роботи з дорослими /реабілітація	5	1		
F01	Життєвий простір і повсякденна культура: соціальна робота з дорослими / реабілітація	5	1		
F30	Статева педагогіка / планування сім'ї	2,5		2	
F30	Соціально-педагогічна допомога сім'ї	2,5		2	

Отже, можна зробити висновок, що тему допомоги сім'ї пропонують вивчати на 16 факультетах (32 модулі). Хочемо звернути увагу на той факт, що назви модулів даного тематичного циклу істотно відрізняються між собою, охоплюють різні за змістом підтеми, передбачають різну кількість кредитів для їх вивчення і, відповідно, різні форми контролю. Для вивчення цієї сфери професійної соціальної діяльності домінує концепція факультативного навчання, лише 6 факультетів подають тему роботи з сім'єю/дорослими для обов'язкового вивчення, на інших факультетах вона вивчається як поглиблений аспект або як факультатив. Окремі факультети пропонують кілька модулів до цієї теми на вибір.

Узагальнюючи вищесказане, зазначимо, що організація

модульного навчання на факультетах соціальної роботи та соціального забезпечення у фахових вищих школах Німеччини ще перебуває на стадії доопрацювання та удосконалення. З метою підготовки висококваліфікованих спеціалістів соціальної сфери та їх вільного трансферу у європейському освітньому просторі необхідно контролювати процес складання модульних книг, їх уніфікацію, відповідно до вимог Болонської угоди.

У подальших дослідженнях варто проаналізувати процес акредитації спеціальностей соціальної сфери у контексті реформування освіти, прозорість системи вищої освіти, сприяння та підтримки дослідницької діяльності у вищих навчальних закладах, академізації соціальних професій.

Література

1. Факти про Німеччину. Зоціететс-Ферлаг, Франкфурт-на-Майні. – 2008. – С.128
2. Bartosch U. (Arbeitsgruppe Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit des FBTS) Soziale Arbeit (QR SArb) / U.Bartosch, A.Maile, Ch.Speth, Version 5.0 Verabschiedet vom Fachbereitstag Soziale Arbeit in Berlin am 31. Mai 2006. – Berlin, 2006. – 23S. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kueichstaett.de/Fakultaeten/SWF/aktuelles/HFsections/content/Qualifikationsrahmen%20Soziale%20Arbeit.pdf> – Загол. з екрану. – Мова нім.
3. Buttner P. Differenz und Diversifikation. Analyse der Studienlandschaft des Sozialwesens in Deutschland / Peter Buttner // Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, Heft 1/2006. – S.64-83
4. Klüsche W. Analyse von Modulhandbüchern in Bachelorstudiengängen der Sozialen Arbeit / Wilhelm Klüsche // Das Studium des Sozialen. Aktuelle Entwicklungen in Hochschule und sozialen Berufen. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V., Berlin. – 2007. – S.221-309
5. KMK Kultusministerkonferenz: Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungssystemen und die Modularisierung von Studiengängen // Hochschulrektorenkonferenz: Bologna-Reader, Bonn. – 2004. – S. 92-97.
6. Kreuzer K.-L. Modularisierung des Studiums und Durchlässigkeit des Bildungssystems / K.-L.Kreuzer // Das Studium des Sozialen. Aktuelle Entwicklungen in Hochschule und sozialen Berufen. Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V., Berlin. – 2007. – S.66

В статье сделан анализ одного из наиболее важных аспектов реформирования высшего образования в Германии – организацию уровневое обучения в профессиональных высших школах в соответствии с модульной системой. Показано требования и критерии модуляризации обучения. На примере анализа модульных книг для бакалавров социальной работы проиллюстрировано сложности, возникающие в процессе реорганизации направлений обучения на факультетах социальной работы, социальной работы/социальной

педагогіки и социального обеспечения.

Ключевые слова: реформа образования, модуляризация обучения, квалификация, кредит, модуль.

The author of the article has analyzed one of the important aspects of the reform of higher education in Germany – the organization staged training in specialized high schools, the modular system; has considered the requirements and criteria of modular training. On the example of modular book of Bachelor of Social Work the author has illustrated the difficulties arising from the reorganization of the areas of education at the faculties of social work, social work / social pedagogy and social security.

Keywords: educational reform, modular training, qualification, credit, module.

УДК 37.031; 372.881.1; 351.746.1

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ОФІЦЕРА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Цвяк Лариса Вікторівна
м.Хмельницький

Стаття присвячена вивченню проблеми формування культури професійного спілкування іноземною мовою сучасного офіцера-прикордонника. Підкреслюється важливість володіння культурою спілкування іноземною мовою під час виконання завдань з охорони державного кордону та досліджуються основні педагогічні методи навчання іноземної мови в немовному вузі з урахуванням міжкультурної комунікації.

Ключові слова: культура спілкування, володіння іноземною мовою, міжкультурна комунікація.

Вступ. Наукові дослідження і практичний досвід свідчать, що спілкування займає важливе місце в службовій діяльності і повсякденному житті офіцера. Спілкування – це не просто контакти, але й важлива форма соціально-психологічної взаємодії людей, яка поєднує конкретну діяльність людей з внутрішньо колективними процесами і міжособистісними відношеннями. Важливим свідченням рівня освіти сучасного офіцера, а також культури його професійного спілкування є знання іноземної мови. У «Відомчих стандартах культури прикордонного контролю» зазначено, що необхідно «...розпочинати розмову лише державною (українською) мовою, далі перейти на мову співрозмовника (у разі знання мови на достатньому рівні)» [1, с.19]. Культура спілкування іноземною мовою під час виконання завдань з охорони державного кордону є важливою складовою прикордонної служби.

Результати педагогічних досліджень [2], [5], [6] показують, що майбутні офіцери (військові, правоохоронці) не володіють рівнем культури спілкування, який відповідає сучасним вимогам, що висуваються до особистості спеціаліста, а у більшості молодих офіцерів існують значні пробіли в знаннях і вміннях, необхідних для спілкування у професійній та педагогічній правоохоронній діяльності. Недостатньо проявляється значущість культури спілкування, недостатньо проявляється спрямованість у спілкуванні на іншу людину, не в повному обсязі сформовані комунікативні уміння іноземною мовою.

Аналіз наукової літератури дозволив встановити, що в сучасній педагогічній науці немає єдиного підходу до проблеми формування культури спілкування іноземною мовою у офіцерів. Це зумовлено, насамперед, багатоманітністю поглядів на сутність поняття «культура» і «спілкування».

Метою даної статті є розгляд проблеми формування культури іншомовного спілкування у правоохоронному вищому навчальному закладі та визначення основних методів навчання слухачів та курсантів міжкультурної комунікації.

Результати дослідження. Культура спілкування відіграє особливо важливу роль, коли люди, які оволоділи іноземною мовою, використовують її для досягнення соціально значущих цілей в різних сферах діяльності, зокрема і при виконанні своїх службових обов'язків. Тому формуванню культури спілкування іноземною мовою і в немовному вузі слід приділяти особливу увагу. Крім того

випускники сучасних вузів мають чудові можливості удосконалення своїх знань іноземної мови. Це участь в міжнародних проектах, приватні та ділові поїздки за кордон, спілкування з носіями мови, стажування та багато іншого.

Навчити курсантів та слухачів спілкуватися (усно чи письмово), правильно оформляти свої думки і почуття іншою, чужою мовою – це завдання досить складне. Адже спілкування між людьми передбачає не лише вербальний процес. Ефективність спілкування, крім хорошого володіння мовою, залежить від багатьох інших факторів: умов і культури спілкування, володіння невербальними засобами спілкування (жести, міміка) і так далі. Таким чином, ефективне комунікативне навчання напругу пов'язане з культурою народу – носієм мови.

У цій ситуації виникає важливе завдання викладача іноземної мови – допомогти курсанту чи слухачу розкрити себе для спілкування з навколишнім світом і вивчити мову спілкування з цим світом. З іншого боку, зростає роль курсанта чи слухача, який стає активним учасником процесу навчання. В той самий час процес розвитку комунікативних умінь будуватиметься на принципі навчальної співпраці.

Раніше традиційне викладання іноземних мов зводилося в нашій країні до читання текстів. При цьому на рівні вищої школи навчання філологів проходило на основі читання художньої літератури; нефілологи читали («тисячами слів») спеціальні тексти відповідно своєї майбутньої професії. Повсякденне спілкування іноземною мовою зводилося до так званих побутових тем «У готелі», «В ресторані», «На пошті» і т.п. Таким чином, реалізувалася майже завжди одна функція мови, функція повідомлення, інформативна функція, оскільки з чотирьох навичок володіння мовою (читання, письмо, говоріння і розуміння на слух) розвивалася лише одна – читання.

Радикальні зміни соціального життя нашої країни, її стрімке входження у світовий простір повернуло іноземні мови до життя, зробило їх реальним засобом різних видів спілкування. В наш час саме тому на рівні вищої школи вузівського спеціаліста розглядають як високо освічену людину, яка має фундаментальну підготовку. Відповідно, іноземна мова спеціаліста такого роду – це і знаряддя праці, і частина культури, і засіб гуманізації освіти. Все це передбачає фундаментальну і різносторонню підготовку з мови.

Для того щоб навчити іноземної мови як засобу спілкування, необхідно створювати обстановку реального спілкування, налагодити зв'язок викладання іноземних мов з життям, активно використовувати іноземні мови в живих, природних ситуаціях. Це можуть бути наукові дискусії іноземною мовою із залученням іноземних спеціалістів (наприклад, на кафедрі німецької та другої іноземної мови Національної академії ДПСУ ними є офіцери Федеральної поліції Німеччини, інструктори з питань самооборони, провідні спеціалісти з Шенгенського прикордонного кодексу), ре-

ферування і обговорення іноземної наукової літератури, читання окремих (спеціальних) курсів іноземною мовою, участь курсантів, слухачів і студентів у міжнародних конференціях, підготовка доповідей та презентація їх іноземною мовою, робота перекладачем, яка як раз і полягає в спілкуванні, контакті, здатності зрозуміти і передати інформацію. Необхідно розвивати і позааудиторні форми спілкування: гуртки, клуби, наукові товариства за інтересами, де можуть збиратися курсанти і слухачі різних спеціальностей.

Кожне заняття з іноземної мови – це не лише досягнення мети щодо формування комунікативної компетенції, але й розвиток у курсантів і слухачів здібностей до ведення діалогу культур, що є неможливим без знання власної культури і культури тієї країни, мова якої вивчається. Тобто «кожне заняття з іноземної мови – це перехрестя культур, це практика міжкультурної комунікації, тому що кожне іноземне слово відображає зарубіжний світ і зарубіжну культуру: за кожним словом стоїть зумовлене національною свідомістю уявлення про світ» [4].

Оскільки сформованість іншомовної комунікативної компетенції стала одним з важливих компонентів соціальної мобільності, а також критерієм освіченості випускника вузу, необхідно шукати нові форми навчання іноземних мов і контролю рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції, які відповідатимуть сучасному етапу розвитку системи мовної освіти в рамках особистісно-орієнтованого і комунікативно-діяльнісного підходів у методиці навчання іноземних мов. У зв'язку з цим зростає роль усного мовлення як засобу комунікації.

Серед компонентів змісту культури професійного спілкування іноземною мовою можна виділити такі:

а) комунікативна компетенція, яка передбачає:

- уміння та готовність офіцера-прикордонника брати участь в іншомовному спілкуванні (усне та письмове мовлення);
- володіння культурою ділового і професійного спілкування іноземною мовою;
- володіння культурою мовленнєвої поведінки відповідно до правил мовного етикету;
- володіння основами ділового спілкування іноземною мовою у типових ситуаціях прикордонної служби;

б) мовна компетенція, яка передбачає активне володіння громадсько-політичною, правоохоронною та прикордонною лексикою з метою забезпечення ефективного спілкування;

в) методична компетенція, яка передбачає:

- прагнення до подальшого самовдосконалення у галузі володіння іноземною мовою;
- розуміння важливості оволодіння іноземною мовою і потреби користуватися нею як засобом спілкування;
- володіння способами та засобами передачі комунікативної інформації службового характеру;

г) соціокультурна компетенція, яка передбачає:

- позитивне ставлення до іноземної мови як засобу спілкування, повага до народу, носія цієї мови, толерантне ставлення до його культури, звичаїв і способу життя;
- культурну неупередженість і соціокультурну спостережливість, тактовність та ввічливість.

Зупинимось детальніше на деяких компонентах культури професійного спілкування, перелічених вище, детальніше. Невід'ємною складовою частиною культури мовлення є її логічність, під якою розуміють послідовність вираження думки, що забезпечується дотриманням мовця лінгвістичних законів побудови усного чи письмового висловлення. Для того щоб навчити курсантів і слухачів логічно викладати свої думки іноземною мовою, традиційно використовуються такі види роботи, як складання плану прочитаного тексту, вибір ключових речень з тексту, підбір фактів з тексту для доказу того чи іншого положення. Досить корисними є також вправи на складання логічно зв'язного тексту з окремих речень, на перегрупування окремих фраз у природній діалог, на з'єднання головного і підрядного речення за допомогою одного із запропонованих сполучників.

Культура мовленнєвого спілкування передбачає також уміння дати оцінку сприйнятого повідомлення з точки зору його логіки. Це особливо важливо у дискусіях. Доцільним є проводити на заняттях парне і групове обговорення проблем, які цікавлять кур-

сантів і слухачів. Розвитку логічності мовлення сприяє і виконання письмових робіт: написання аудіювання, складання анотацій, реферування текстів різного жанру.

Необхідною передумовою розвитку культури спілкування є оволодіння мовленнєвими кліше, серед яких можна виділити формули вітання і прощання, форми звертання, формули вибачення, прохання, запрошення, поради та інші. Відбір мовленнєвих формул для вивчення проводиться з урахуванням як їх функціонально-стилістичного, так і емоційного забарвлення [3, с.33].

У ситуації оволодіння курсантами іншою, нерідною мовою необхідно знайти їх з різними варіантами цієї мови. При цьому необхідним є широке використання на заняттях аудіо- та відеоматеріалів. Роз'яснення варіативності мови у поєднанні з теоретичним обґрунтуванням фактів формує у курсантів та слухачів правильне розуміння динамічного характеру мови.

Особливу увагу слід приділити навчанню ділового спілкування. Сучасні знання іноземної мови не існують без володіння інформацією про особливості міжнаціонального і міжкультурного контексту. Майже неможливо послати повідомлення ділового характеру (усне чи письмове), яке не містило б певного культурного забарвлення. Для навчання ділового спілкування використовуються ділові ігри, ситуативні вправи, різні види інших комунікативних вправ. Під час проведення такої роботи курсанти і слухачі не лише використовують іноземну мову як засіб спілкування, але, хоча й у ігровій формі, навчаються формувати взаємовідносини, підтримувати гармонійне спілкування, попереджати конфронтацію, розуміти поведінку характерів.

Таким чином, у процесі навчання іноземної мови неможливо не враховувати того факту, що необхідна комунікативна компетенція розрахована на спілкування живих людей з різних культур. Розуміти інших і зробити так, щоб розуміли тебе, можна лише за умови введення соціокультурних факторів в структуру занять.

Виходячи із власного досвіду, для усунення згаданих у цій статті недоліків у справі формування культури міжнаціональних відношень у вищій школі слід вказати такі рекомендації:

1) необхідно розширити знання курсантів і слухачів з питань політики, права, економіки, культури;

2) навчити курсантів і слухачів звертати увагу на події, що відбуваються у світі, використовуючи засоби масової інформації, критично оцінювати явища і події навколишнього світу, орієнтуватися в подіях у межах країни і у всьому світі;

3) створити умови для розвитку толерантного відношення до представників різних культур, формування навичок міжкультурної комунікації;

4) необхідно підвести слухачів і курсантів до розуміння важливості вивчення іноземної мови як засобу вирішення багатьох проблем міжкультурного спілкування і підвищення престижу та посилення ролі України в світі.

Висновки:

1. Головна відповідь на питання про вирішення актуального завдання навчання іноземних мов як засобу комунікації між представниками різних народів і культур полягає у тому, що мови повинні вивчатися у нерозривній єдності зі світом і культурою народів, які розмовляють цими мовами.

2. Подолання мовного бар'єру є недостатнім для забезпечення ефективності спілкування між представниками різних культур. Воно залежить від багатьох факторів: умов і культури спілкування, правил етикету, знання невербальних форм вираження (мімік, жестів), наявності глибоких фонових знань.

3. До компонентів культури професійного спілкування іноземною мовою належать: комунікативна, мовна, методична та соціокультурна компетенція.

4. Основними педагогічними методами формування культури спілкування слухачів і курсантів є рольові ігри, ситуативні вправи, робота над проектами, дискусії, тренінги, інші методи інтерактивного навчання. Найбільш ефективним є комунікативне навчання, яке напряму пов'язано з культурою народу як носія мови.

У подальших дослідженнях доцільно детальніше підійти до окремих аспектів формування у курсантів і слухачів соціокультурної компетенції та відповідної організації процесу навчання іноземної мови майбутніх офіцерів.

Література

1. Відомчі стандарти культури прикордонної служби: практичний посібник на щодень. – Хмельницький: Видавництво Національної академії державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького, 2009. – 52 с.
2. Иванова В.И. Формирование культуры делового общения будущих офицеров: Дис. канд. пед. наук. – Брянск: 1998. – 184 с.
3. Рокотянская Т.А. К вопросу об использовании речевых клише в диалогической речи в неязыковом вузе. Проблемы преподавания иностранных языков в неязыковом вузе. – Сборник статей Уральского госуниверситета. – 1992. – С. 29-34.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / Светлана Григорьевна Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – С. 34.
5. Тимофеева Е.В. Динамика формирования коммуникативной культуры личности обучаемого средствами иностранного языка (на материале работы с курсантами вузов): Дис. канд. пед. наук. – Рязань: 1998. – 157 с.
6. Чернявская В.С. Формирование коммуникативной культуры в структуре профессионального образования курсантов морского вуза: Дис. канд. пед. наук. – Владивосток: 1999. – 187 с.

Статья посвящена изучению проблемы формирования культуры профессионального общения на иностранном языке у современного офицера-пограничника. Подчеркивается актуальность владения культурой общения на иностранном языке в ходе выполнения задач по охране государственной границы, а также исследуются основные педагогические методы обучения иностранному языку в неязыковом вузе с учетом межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: культура общения, владение иностранным языком, межкультурная коммуникация.

The author of the article has considered the issue of modern border guard officer's foreign professional communicative culture formation. The topicality of possessing foreign language communicative skills while performing the tasks of guarding the state border has been highlighted. Furthermore, basic pedagogical methods of teaching foreign language at non-linguistic higher educational institutions taking into consideration intercultural communication have been studied.

Keywords: communicative culture, possessing of foreign language, intercultural communication.

УДК 378.60

ДІТИ ГРУПИ РИЗИКУ ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Шпеник Сільвія Золтанівна
м.Ужгород

В статті розглядаються питання соціальної роботи з дітьми групи ризику. Особлива увага звертається на дітей-сиріт, які виховуються в інтернатних закладах.

Ключові слова: соціальна робота, діти групи ризику, інтернатні заклади.

Внаслідок погіршення соціально-економічного становища в Україні, зростає кількість дітей з девіантною поведінкою і дітей так званої групи ризику. Саме ці діти є резервом поповнення лав неповнолітніх правопорушників і злочинців за відсутності відповідної і своєчасної роботи з ними. Отже, розглянемо сутнісні характеристики феномену «діти групи ризику».

Існує чимало досліджень (здебільшого зарубіжних учених), в яких аналізується дане явище. Так, автори Л.Олифіренко, Т.Шульга та ін. у праці «Соціально-педагогічна підтримка дітей групи ризику» [1] до групи ризику відносять таких дітей: 1) діти з проблемами в розвитку, які не мають різко вираженої клініко-патологічної характеристики; 2) діти, які залишилися без опіки батьків; 3) діти із неблагополучних, асоціальних сімей; 4) діти із сімей, які потребують соціально-економічну і соціально-психологічну підтримку; 5) діти з проявами соціальної і психолого-педагогічної дезадаптації.

Н.Ричкова [2] дає трохи інше тлумачення поняття діти групи ризику. Вона пропонує віднести сюди дітей, які: перебувають в сім'ях з різним рівнем соціальної дезадаптації; знаходяться під гіперопікою з боку батьків, близьких чи вихователів; перебувають в умовах депривації; із ускладненою психічними і психосоматичними захворюваннями спадковістю; з гіпердинамічним синдромом.

В.Курочкін [3] вважає дітьми групи ризику тих, які поступають в школу ослабленими через соціально-спадкові, генетичні причини.

До певної міри дітьми групи ризику можна вважати і педагогічного занедбаних дітей.

Розрізняють педагогічну занедбаність ранню і пізню [4]. Рання характеризується тим, що діти приходять в школу з більш низьким розумовим розвитком у порівнянні з ровесниками, з обмеженими уявленнями про оточуючий світ. Як правило, така занедбаність тісно зв'язана з низьким культурно-освітнім рівнем батьків. Виявлення ранньої педагогічної занедбаності дуже важливе для адекватної діагностики шкільної зрілості і для оцінки перспективи навчання такої дитини.

Пізня педагогічна занедбаність виникає у дітей, які спочатку встигали, а потім втратили інтерес до навчання. Підкреслюється важливість соціальної природи педагогічної занедбаності.

Британські вчені найбільший ризик для формування особистості дитини вбачають у її перебуванні в несприятливих сімейних умовах і відзначають, що, на жаль, кількість таких дітей збільшується [5].

На нашу думку, особливої уваги заслуговують діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування, переважна більшість яких виховуються в Україні в інтернатних закладах і, безперечно, відносяться до дітей групи ризику.

Діти, які виховуються в інтернатних закладах, мають деяку специфіку психічного розвитку. Так, значна частина вихованців інтернатних закладів були об'єктами насильства (фізичного, психологічного, сексуального, морального). У них відсутній досвід любові до ближніх, уміння налагоджувати взаємозв'язки з дорослими і ровесниками, здатність до ефективної співпраці. Для цих дітей характерною є дезадаптованість, високий рівень вербальної і фізичної агресії, емоційні розлади (тривожність, гнів, фобії), відхилення у перебігу психічних процесів (пам'яті, мислення, сприймання, уяви, уваги), неадекватна самооцінка, адиктивна поведінка, інфантильність та ін. Найбільш характерною властивістю переважної більшості вихованців інтернатних установ є порушення соціалізації в широкому значенні: відсутність гігієнічних навичок, неуміння правильно поводити себе за столом, нездатність адаптуватися до незнайомого середовища, до но-

вих обставин, відсутність чітких ціннісних орієнтацій, порушення статевої ідентифікації та орієнтації, злочинство, брехливість, втрата цінності людського життя, жорстокість, агресивність, лінощі, відсутність норм моралі, прийнятих у суспільстві, бездуховність, втрата інтересу до знань, шкідливі звички.

Здійснений нами аналіз світової і вітчизняної системи опіки дітей, позбавлених батьківського піклування, свідчить про те, що, незважаючи на певні здобутки, система опіки дітей в Україні є недосконалою. Вона не відповідає вимогам сьогодення, не спроможна ефективно забезпечувати роботу з попередження відхилень у формуванні особистості неповнолітніх та їх поведінці і, безперечно, потребує реформування.

Водночас, у багатьох зарубіжних країнах є вагомі здобутки у соціальному захисті дітей, позбавлених батьківського піклування. Що стосується сучасної системи опіки і соціальної допомоги за рубежом, то в багатьох західних країнах вона перебуває на достатньо високому рівні розвитку.

Наприклад, в США система соціальної допомоги дітям досить складна і гнучка. Тут існують державні служби і приватні. В цілому цю систему можна вважати децентралізованою, функціонування її забезпечується різними соціальними програмами, які регламентуються федеральним законодавством окремого штату, іноді спільно. Окремі програми приймаються місцевою владою, що дозволяє повніше враховувати потреби кожного регіону.

Соціальна допомога дітям здійснюється через систему дитячих закладів, яка включає заклади загального і спеціального типу. Важливе місце в системі дитячих закладів посідає широка мережа притулків для сиріт і покинутих дітей, де вихователями є професійні соціальні працівники.

Широкого розповсюдження набули притулки для дітей, у яких мали місце емоційні зриви. Ці притулки функціонують стаціонарно і виконують функції реабілітаційних центрів, в які направляються діти із неблагополучних сімей, ті, які втекли з дому, або ж здійснили дрібні правопорушення. Кожен центр розрахований на 8-10 дітей.

В США існує добре розвинена мережа дитячих виправних закладів.

Крім того, в кожній школі обов'язково є штатні соціальні працівники. Слід відзначити, що превентивна робота, яку забезпечують соціальні працівники стала окремою спеціалізацією в соціальній роботі. Ці спеціалісти зосереджують увагу на допомозі учням в їх успішній адаптації до школи, на координації виховних дій. Вони допомагають у вирішенні таких проблем, як пропуски занять, недисциплінованість, агресивна поведінка та ін. На нашу думку, цей досвід вартий уваги.

Значна робота проводиться у США з неблагополучними сім'ями, зокрема, неповними [6].

Державна допомога неповним сім'ям у США надається у рамках федеральної програми "Допомога сім'ям з дітьми" (Aid to Families with Dependent Children). Причому, якщо до початку 70-х років ця допомога була зорієнтована на "підтримку бідності", то, коли стали розроблятися програми по стимулюванню зайнятості (курси підготовки, сприяння у пошуках роботи), допомогу у рамках даної програми автоматично стали отримувати лише матері, що виховували дитину вдома до 6-річного віку. А самотні матері, чий діти старші, для отримання такої допомоги необхідно зареєструватися такими, що шукають роботу чи навчаються на курсах для отримання спеціальності. Вдови отримують невелику пенсію від держави, але таку маленьку, що зазвичай бувають змушені шукати додаткову роботу окрім основної.

У США багато неповних сімей дуже бідні. Крім того, самотні матері нерідко нехтують своїми батьківськими обов'язками. Тому в 1980 р. стала фінансуватися програма, за якою сім'ї, що бажають взяти на виховання дітей із неблагополучних сімей, частіше неповних, можуть встановлювати над ними опіку.

Допомога неповній сім'ї частіше надається у рамках програм на рівні окремих штатів (наприклад, допомога розлученій жінці у випадку, якщо колишній чоловік не сплачує аліменти на дитину, призначається тільки у штаті Вісконсін) або ж на рівні соціально-територіальних спільнот (community). При цьому спеціальних агентств, що займаються проблемами "дорослої" неповної сім'ї, а не самотніх матерів-підлітків, надзвичайно мало. Більшість даних проблем вирішується на рівні спільнот у рамках консультативної допомоги сім'ям в цілому або при роботі з сім'ями, що мають низькі доходи. Одне з найбільш відомих агентств "Центр ресурсів для самотніх батьків" (Single Parent Resource Center) було організоване у якості експериментальної програми у Нью-Йорку близько 10 років назад. Це незалежне неприбуткове агентство надає безпосередні послуги самотнім батькам, здійснює технічну підтримку територіальних програм Нью-Йорка, що безпосередньо обслуговують цю категорію, а також виступає як юридичний захисник при розв'язанні проблем неповної сім'ї на всіх рівнях (міста, штату, федерації). Служби цього агентства надають самотнім батькам інформацію, звертаються за потрібними довідками, дають поради і при необхідності виступають у якості адвоката. Ще не так давно у ньому були розроблені дві спеціальні програми для бездомних самотніх батьків і самотніх матерів, що знаходяться у в'язниці. Проте для більш широких програм у агентства не вистачає грошей. На думку потенційних спонсорів, неповні сім'ї не так уже й потребують допомоги: існує помилок припущення, що більшість їх складають "чорні" сім'ї з великою кількістю дітей, або достатньо забезпечені розлучені жінки із середнього класу.

Широкого розвитку у США набули групи самопомогі і групи підтримки. Усі вони об'єднані у найбільшу з існуючих у країні подібних організацій – "Батьки без партнерів" (Parents Without Partners). Загальна чисельність її членів налічує понад 210.000 чоловік, більшу частину яких складають розлучені жінки середнього класу. Члени організації обмінюються педагогічним досвідом, допомагають одне одному проводити вихідні дні і відпустки. Організація забезпечує юридичну підтримку своїм членам, виступає з пропозиціями стосовно перегляду податкової політики, у сфері житлового законодавства, сприяє розвитку усіх форм соціальної допомоги по догляду за дітьми. Організація випускає журнал "Одинокі батьки", має свою бібліотеку, володіє місцем в ефірі.

Типові групи підтримки на рівні соціально-територіальної спільноти складаються з 12-15 осіб, чоловіків і жінок, які мають різний шлюбний статус. Вони збираються, як правило, раз на кілька місяців і обговорюють на своїх зустрічах різні проблеми: виховання дитини, взаємовідносини з дітьми-підлітками, особистісні переживання, стратегії подолання труднощів.

У США існує багато просвітницьких програм, які передбачають педагогічну і психологічну допомогу усім батькам з дітьми, у тому числі і самотнім. Діють вони при церквах, сімейних службах, місцевих агентствах, що працюють з бідними сім'ями, у державних і приватних школах, у медичних закладах.

Американські вчені вважають, що в їх країні допомогу неповній сім'ї необхідно надавати у рамках розв'язання більш загальних проблем соціальної політики, таких, як:

- створення гарантованого мінімуму державної підтримки всіх сімей з дітьми;
- створення більш широких можливостей для зайнятості жінок, у тому числі усунення дискримінації у залежності від статі при прийомі на роботу;
- матеріальна підтримка одного з батьків після народження дитини;
- створення робочих місць із гнучким графіком;
- пільгове кредитування житла сім'ям з низькими доходами.

Таким чином в США намагаються забезпечити соціальний захист родини і зменшити кількість дітей групи ризику.

Література

1. Олифиренко Л.Я. і др. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска / Людмила Яковлевна Олифиренко. – М.: Академия, 2002. – 256 с.
2. Рычкова Н.А. Дезадаптированное поведение детей: Диагностика, коррекция, психопрофилактика / Н.А.Рычкова. – М.: Академия, 2000. – 232 с.

3. Курочкин В.И. Стресс и “школьные” болезни // Социальная работа. – 1999. – №1.
4. Голик А.Н. Введение в педагогическую психиатрию / Аркадий Николаевич Голик. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 104 с.
5. Scottish Children's Reporter. Administration Annual Report 2005-2006, Stirling, 2006. – 73 p.
6. Чорбинский С.И. Социальная работа и социальные программы США / С.И.Чорбинский. – М.: ВЛАДОС, 1992. – 119 с.

В данной статье рассматриваются вопросы социальной работы с детьми группы риска. Особое внимание уделено детям-сиротам, которые воспитываются в интернатных учреждениях.

Ключевые слова: социальная работа, дети группы риска, интернатные учреждения.

The author of the article has considered the issues of social work practice with the vulnerable children. Much attention has been paid to the orphans.

Key words: social work, vulnerable children, boarding houses.

УДК 37.035.6

ДО ПИТАННЯ ПРО КУЛЬТУРУ МІЖНАЦІОНАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ

Шулла Тетяна Анатоліївна
м. Ужгород

У статті досліджено поняття “культура міжнаціонального спілкування” як наукову дефініцію з філософських, психологічних та педагогічних позицій, а також визначено її зміст та структуру.

Ключові слова: культура, спілкування, комунікація, культура міжнаціонального спілкування.

В сучасних умовах інтенсивних міграцій і взаємодії різних культур у світі різко підвищується актуальність і значимість національних культурних установок, ціннісно-символічних аспектів буття національних соціумів, специфічних особливостей конкретних етносів. У цьому плані особливого інтересу набуває питання культури міжнаціонального спілкування людей.

У науковій літературі поняття “культура міжнаціонального спілкування” почало досліджуватися з початку 80-х років ХХ століття. Так, проблема спілкування в поліетнічній сфері, а також типологія міжнаціонального спілкування в умовах різних соціально-політичних систем досліджується в роботах А. Авксентьева, Т. Атрощенко, Т. Бурмістрової, М. Гасанова, Л. Дробіжева, М. Євтуха, В. Заслуженюк, М. Маклюсна, Д. Хупса та ін. Так, Л. Дробіжева аналізує роль соціально-психологічних аспектів міжнаціонального спілкування, розглядаючи при цьому структуру спілкування в цілому. В роботах Т. Бурмістрової і О. Дмитрієва досліджується сутність і процес виховання культури міжнаціонального спілкування в різних сферах суспільного життя. У вивченні проблеми міжнаціонального спілкування важливе місце займають етнологічні теорії С. Арутюнова, Е. Баграмова, М. Барета, М. Гінзбурга, М. Насирової, Т. Яблонської та ін., які дозволяють глибше осмислити сутність міжетнічних відносин і виявити особливості даного процесу.

Таким чином, звернемо увагу на дослідження понять “культура”, “спілкування” та суміжних із ними дефініцій, які сприяли появі та широкому поширенню терміна “культура міжнаціонального спілкування” безпосередньо в галузях філософії, психології та педагогіки.

У сучасній науковій літературі можна знайти безліч різноманітних визначень поняття “культури”. Наведемо деякі з них.

На думку П. Флоренського “культура – це середовище, в якому виростає і живиться особистість, оскільки вона, творячи культуру, творить саму себе як суб'єкта соціокультурного процесу” [1]. Ця ідея підтримується, розвивається і в сучасних дослідженнях, де культура особистості трактується як специфічна, генетична, не спадкова сукупність засобів, способів, форм, візрців, орієнтирів взаємодії людини з середовищем існування.

Зарубіжні вчені, зокрема Дж. Ауергаймер визначають культуру як особливий спосіб життя, що передбачає наявність цінностей

та ідей, які реалізуються в суспільних відносинах, вірі, звичаях, матеріальному житті. На думку вченого, культура – це система орієнтирів, яка залежить як від кожного окремого індивіда, так і від суспільства в цілому. Через суспільство відбувається відтворення моделі способу життя кожної окремої особистості. Всередині певної культури створюються символи, які є зрозумілими лише тим, хто належить до цієї культури. До цих символів належить, безперечно, і міжособистісна взаємодія людей через усне мовлення [2].

А. Кнап пов'язує культуру не з системою орієнтирів, а з механізмом контролю, який може управляти поведінкою тих, хто належить до даної культури. Отже, культурне знання здобувається за допомогою інтеракції, а культура виникає там, де є суспільство і розвивається як через індивіда, так і через суспільство [3].

В. Гінц-Роммел зазначає, що у визначенні культури слід виділити певний просторовий аспект, оскільки, культури не лише обмежуються визначеною територією, але й ці території відокремлені одна від одної. В цьому випадку кожна культура є продуктом міжкультурних процесів [4].

Німецький дослідник Й. Ребейн визначає культуру як форму виявлення буття, систему ідей, особливості сприйняття інформації, традиції, фольклор у певному середовищі людського життя. Культура особливо проявляється в ідеології, інтересах, думках, почуттях, мові [5].

Таким чином, специфічною відмінною рисою тієї чи іншої культури є мовлення, яке засобами мови відіграє головну роль у міжособистісній взаємодії, встановленні контактів і взаєморозуміння. Воно реалізується під час комунікації, спілкування людей.

Термін “комунікація” з'явився у науковій літературі на початку ХХ століття у зв'язку з необхідністю вивчення процесів міжособистісного спілкування, взаємного розуміння людини людиною, ефективності життєдіяльності, досягнення успіху, а також з розвитком засобів масової інформації, їх впливом на свідомість індивіда і масову свідомість, необхідністю вивчення механізмів маніпулювання особистістю, масами, управління суспільством, його культурою. Дійсно, культура формує особистість членів суспільства, а й культурі, навчаються шляхом прямого і непрямого спілкування.

Відзначимо, що на сьогодні сформувалось кілька підходів до феномену спілкування.

Термін “спілкування” визначають як систему цілеспрямованих і мотивованих процесів, які забезпечують взаємодію людей в колективній діяльності, реалізують суспільні і особистісні, психологічні відносини і використовують специфічні засоби, перш за все – мову [6].

На думку Б. Ананьєва, особливою характеристикою спілкуван-

ня є те, що через спілкування індивід будує свої відносини з іншими людьми. Тому поведінка індивіда виступає не тільки як складний комплекс видів соціальної діяльності, з допомогою яких "опредмечується" навколишній світ, природа, але і як спілкування, практична взаємодія з людьми [7].

Спілкування виступає як умова пізнання людьми дійсності, формування у них емоційного відгуку на цю дійсність і поведінки, яка базується на цьому пізнанні.

Міжособистісна взаємодія, якою є спілкування, завжди визнається системою суспільних відносин, в яку вона включена.

Оскільки спілкування постійно виступає як міжіндивідуальний зв'язок, індивідуальна форма діяльності, в структурі і динаміці спілкування неможливо відділяти особистісне (індивідуальне) від суспільного.

Б. Ломов вважає спілкування і діяльність двома сторонами соціального буття людини, її способу життя. Суть цього підходу в тому, що спілкування розглядається як специфічна система міжособистісної взаємодії [8].

Цікавий підхід пропонує вчений В. Соковнін, який розглядає спілкування як складний феномен, визначення якого не може зводитися до однієї дефініції. Він аналізує спілкування як діяльність, комунікацію, взаємовідносини, взаємовплив [9].

Таким чином, спілкування – це відносно самостійна, специфічна сфера індивідуального буття людини, яка діалектично зв'язана з іншими сферами її життєдіяльності, це процес міжособистісної взаємодії індивідів.

У процесі міжособистісної взаємодії представників різних культур, а також забезпечення культурних контактів між людьми різних національностей необхідним є володіння культурою міжнаціонального спілкування.

На думку Т. Атрощенко, культура міжнаціонального спілкування – це узагальнююча характеристика суб'єкта спілкування, що володіє способами спілкування в багатоетнічному середовищі, які розкривають його участь у функціонуванні і розвитку соціальних і політичних інститутів, цінностей культури і норм спілкування з національними суб'єктами. Виходячи з цього культура міжнаціонального спілкування – це система характерних для особи, націй, класів і соціальних груп або суспільства в цілому ідей та уявлень, способів, форм і видів специфічної культурної діяльності, здійснюваних з метою поглиблення взаємодії і взаємовпливу людей різних національностей; сукупність норм і національних настанов, якими мають керуватися члени суспільства у процесі безпосереднього спілкування.

Культура міжнаціонального спілкування – це прояв національного самоототожнення та взаємодії націй. Вона за своєю суттю та змістом є як внутрішньою якістю самої нації, так і зовнішньою, набутою нацією в процесі спілкування з іншими народами, тобто у процесі взаємодії націй. Тому жодна нація не може вступити у міжнаціональне спілкування, не усвідомивши свого ставлення до інших етнічних спільностей, що її оточують. Сформована національна самосвідомість є умовою сприятливих міжнаціональних відносин, включаючи особисті [10].

Досліджуючи культуру міжнаціонального спілкування, вчені визначають її як певні взаємозв'язки й взаємостосунки, у процесі яких люди, що належать до різних національних спільнот, дотримуються різних релігійних обрядів, обмінюються досвідом, духовними цінностями, думками, почуттями. Культура такого спілкування залежить від загального рівня розвитку людей, від їх умінь сприймати й дотримуватися загальнолюдських норм та моралі.

З позиції В. Скуратівського, культура міжнаціонального спілкування – це визначена система духовних цінностей (ідей, поглядів, почуттів), норм поведінки, форм діяльності в різних сферах громадського життя в процесі взаємин соціально-етнічних спільностей, колективів, окремих особистостей – представників різних національностей, в основі яких лежать національна самосвідомість, етнічна рівність, дружба, довіра, повага, гуманізм, непримиренне відношення до націоналізму, шовінізму, расизму, єдність національного і загальнолюдського з метою всебічної гармонізації, гуманізації

національних і міжнаціональних відносин, загального прогресу суспільства [11].

Культура міжнаціонального спілкування, з погляду С. Шермухамедова, – це реалізація взаємозалежних інтересів націй і народностей у процесі економічного, соціального і духовного життя на принципах рівноправності, інтернаціоналізму, взаємодопомоги на благо кожної нації, кожної народності, що складе благополуччя всієї міжнаціональної держави. Призначення культури міжнаціонального спілкування – здатність до більш заглибленого пізнання етносами один одного і посилення взаємин між ними [12].

На нашу думку, культура міжнаціонального спілкування – це система цінностей, мотивів, установок і переконань, навичок розумової діяльності під час міжкультурної комунікації, прагнення інтеграції в іншу культуру, толерантна поведінка в мультикультурному суспільстві.

У науковій літературі структуру культури міжнаціонального спілкування представлено трьома взаємопов'язаними компонентами: інтелектуальним, діяльним, ціннісно-мотиваційним [13].

Інтелектуальний компонент характеризує знання, погляди, переконання людини. На основі знань виробляються переконання, які відображають мотивацію, що безпосередньо стимулює поведінку людини.

Варто зазначити, що знання перетворюються в особистісні переконання тільки в процесі діяльності людини. Крім того, саме в практичній діяльності людина виявляє свої переконання, формує необхідні навички з реалізації взаємин з представниками різних національностей, вміння доброзичливого, конструктивного міжнаціонального спілкування. Все це дає підставу виділити в структурі культури міжнаціонального спілкування діяльній компонент.

Ціннісно-мотиваційний компонент містить національні і загальнолюдські цінності, що дозволяють оцінювати свої вчинки, дії та поведінку інших людей з точки зору певних уявлень, вибирати засіб міжнаціонального спілкування і передбачає наявність певних цінностей, інтересів, цілей, мотивів участі людини в міжнаціональному спілкуванні.

Основними функціями культури міжнаціонального спілкування є:

- гуманістична: сприяє розвитку гуманітарної, моральної, духовної культури особистості;
- комунікативна: забезпечує морально-емоційну взаємодію з представниками різних етнічних спільнот як носіїв різних етнокультурних цінностей;
- аксіологічна: забезпечує створення, збереження і засвоєння соціокультурних цінностей, що ініціюють збереження етнокультурної ідентичності та розвиток загальної культури особистості;
- пізнавально-розвиваюча: культура міжнаціонального спілкування є способом опанування певною системою знань і соціокультурним досвідом, у тому числі й міжнаціонального спілкування, чинником розвитку і саморозвитку особистості і культури;
- виховна: забезпечує формування системи позитивних відносин особистості до цінностей національних культур та їх носіїв, традицій і звичаїв народів;
- нормативна: сукупність норм, відносин і стереотипів поведінки, прийнятих в тій чи іншій національній культурі, що регламентують поведінку і спілкування в даній культурі;
- регулятивно-коригувальна: виступає фактором регулювання процесів спілкування, розвитку і саморозвитку особистості в полікультурному середовищі [13].

Таким чином, за останні десятиліття, завдяки розширенню взаємодії між різними країнами світу, у філософії, педагогіці та психології окреслився досить важливий напрям досліджень, що пов'язаний з комунікацією представників різних народів та впливом їх культур. Визначальною при цьому стає культура міжнаціонального спілкування, яка на нашу думку, сприятиме успішній соціалізації особистості у поліетнічному регіоні.

Література

1. Флоренский П. Наука – неотъемлемая часть культуры / П. Флоренский, В. Зинченко // Вопросы философии. – 1990. – №1. – С. 33 – 50.

2. Auernheimer G. Interkulturelle Kompetenz: ein neues Element pädagogischer Professionalität / Georg Auernheimer. – München: Druckerei Sommerda GmbH, 2002. – S.183-205
3. Knapp A. Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive / Anelie Knapp. – München: Druckerei Sommerda GmbH, 2002. – S.63-80.
4. Hinz-Rommel W. Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit / Wolfgang Hinz-Rommel. – Berlin: Volk und Wissen, VEB, 1994. – 223 s.
5. Rehbein J. Interkulturelle Kommunikation / Jochen Rehbein. – Frankfurt/M: Veritas, 1985. – 145 s.
6. Леонтьев А. А. Психология общения / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.
7. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – Л., 1968. – 318 с.
8. Ломов Б.Ф. Категория общения и деятельности в психологии / Борис Федорович Ломов // Вопросы философии. – 1979. – №8. – С. 34 – 47.
9. Соковнин В.М. О природе человеческого общения: Опыт философского анализа / Владимир Михайлович Соковнин. – Фрунзе, 1974. – С. 45 – 48.
10. Атрощенко Т. О. Розвиток культури міжнародного спілкування майбутнього вчителя початкових класів: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Тетяна Олександрівна Атрощенко. – К.: 2005 – 24 с.
11. Скуратовский В.А. Культура межнационального общения: проблемы регулирования и саморегулирования / Виталий Андреевич Скуратовский. – К.: Вища Школа, 1991. – С.15.
12. Шермухамедов С. К вопросу о культуре межнационального общения / Саид Шермухамедов // Философия науки. – 1990. – № 8. – С. 34.
13. Насырова М. Б. Этнопедагогический подход в воспитании культуры межнационального общения студентов: монография / Мусфира Бадиковна Насырова. – Оренбург: Пресса, 2007. – 289 с.

В статье исследовано понятие «культура межнационального общения» как научную дефиницию из философских, психологических и педагогических позиций, а также определено ее содержание и структуру.

Ключевые слова: культура, общение, коммуникация, культура межнационального общения.

The author of the article has considered the concept of «culture of interethnic communication» notions as a scientific definition of philosophical, psychological and pedagogical approaches, and has determined its content and structure.

Key words: culture, communication, communication, culture, international communication.

УДК: 378.14.17.022

ВПЛИВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ НА ФОРМУВАННЯ ЦІНІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ

Щепова Діана Романівна
м.Дніпропетровськ

Подається аналіз можливостей освітнього середовища вузу у формуванні позитивних ціннісних орієнтацій. Сформульовані основні завдання вузу щодо гуманістичного спрямування процесу навчання та виховання особистості студента.

Ключові слова: цінність, ціннісна орієнтація, гуманізм, студент.

Актуальність даного дослідження зумовлено тим, що сучасне суспільство, з одного боку, потребує дедалі глибшого особистісного розвитку людини, а з іншого – створює дедалі кращі передумови для цього. Тому важливим є саме вивчення тих умов, в яких особистість студента, а саме його ціннісні орієнтації могли б розвиватися найкраще. Метою даної статті є вивчення впливу навчання та виховання у вузі на формування ціннісних орієнтацій студентів.

Якщо визначати основні причини потреби в розвитку самодостатньої особистості, то слід зазначити, що процес глобалізації, який до того ж супроводжується розвитком сучасних інформаційних технологій, істотним чином, буквально на порядки, розширює комунікаційне середовище, в якому живе і функціонує людина. За порівняно стислий історичний період комунікативне середовище людини стало невпізнаним. Ці впливи не тільки різноманітні, а часто й суперечливі, протилежні, що істотно ускладнює визначення самостійної позиції молодої людини. Тобто для того, щоб залишатися собою, а тим більше – бути ефективним в багатоманітному полі спілкування та впливів, студент має бути значно більш розвиненим як особистість, тобто бути самодостатньою особистістю.

Наступною причиною необхідності поглиблення особистісного розвитку студента, формування самодостатності особистості є об'єктивно обумовлений у світі і, зрозуміло, в Україні, процес зростання демократичності суспільства. Цей процес, у свою чергу, викликаний різноманітними причинами. Серед них – необхідність регулюючих, управлінських дій у масштабах людства, що обумовлено глобалізацією і зростанням цілісності світу; створення регіональних організацій держав, яким добровільно передано ряд функцій держав; необхідність демократичної загальної атмосфери для розвитку сучасних науково-інформаційних технологій; потреба, врешті-решт, у дедалі розвиненішій демократії для дедалі глибшого розвитку й самореалізації особистості в суспільстві тощо. Одним словом, демократизація є необхідною передумовою подальшого прогресу суспільства і людини. Тому навчально-виховний процес в освітніх закладах, а також соціальне середовище в суспільстві в цілому, мають бути максимально зорієнтовані на формування розвиненої, самодостатньої особистості студента.

Поряд із засвоєнням базових знань, перед сучасною освітою дедалі нагальнішим постає завдання навчити студента самостійно оволодівати новими знаннями та інформацією, навчити навчатися, виробити потребу в навчанні упродовж життя. Створити умови для безперервної освіти впродовж життя повинні суспільство і держава. Для цього слід налагодити сучасну й ефективну систему освіти яка б передбачала не лише навчання у вищих навчальних закладах, а і освітньо-пізнавальні передачі, а то й спеціальний канал, які мають бути постійно на національному телебаченні і радіо; держава повинна заохочувати просвітницьку діяльність громадських організацій і взагалі підтримувати поши-

рення знань в країні [1, с.59].

У сучасних умовах істотно актуалізується ще одна функція навчального процесу – навчити людину використовувати отримані знання у своїй практичній діяльності: професійній, громадсько-політичній, побуті тощо. Поки що, на превеликий жаль, засвоєння знань тими, хто навчається, часто зорієнтоване на досягнення «тактичної мети» – успішно скласти іспит або залік. Тобто знання заради успішної оцінки в заліковій книжці. При такому підході людина і знання найбільше зближуються в момент іспиту, але потім швидко й назавжди взаємно віддаляються. Практично втрачається сенс навчання, засвоєння знань. Вихід тут один – позбутися формального підходу в навчанні, перетворити навчальну діяльність в органічне засвоєння знань як методології, бази, основи діяльності людини у різних сферах життя. Усе це набуває особливої загрози в умовах, коли людство рухається до нової якості суспільного розвитку – суспільства знань. Дуже часто поняття «суспільство знань» зводять до виключно або переважно його інформаційної складової. Але зазначимо, що вирішальним чинником суспільства знань буде людина. Людина, яка здатна діяти на основі отриманих знань, на основі практичного їх використання. Сформуємо таку людину через освіту – матимемо перспективу утвердити суспільство знань, діяльність якого в цілому і в різних сферах зокрема буде організоване на основі знань. Перетворившись у основний ресурс суспільного виробництва, інформація (знання) стали елементом соціальної структури, який постійно змінюється, причому все більш швидкими темпами. В таких умовах єдиною основою успішного функціонування і суспільства, і індивіда є їх готовність до змін, уміння адаптуватися до цих змін, їх програмувати і навіть детермінувати своєю діяльністю. Важливіми стають не знання людини самі по собі і навіть не вміння їх застосовувати в тій чи іншій ситуації, а вміння самостійно добувати необхідну інформацію, у відповідності зі змінами оволодівати новими навичками та здатностями, в рамках нової загальносуспільної ситуації змінювати свою життєву програму розвитку.

Зазначимо ще один чинник розвитку самодостатньої особистості. Виховання – один із чинників, під впливом якого здійснюється розвиток самодостатньої особистості студента. Якщо середовище переважно стихійно впливає на розвиток людини, то виховання завжди є цілеспрямованим, тому його результати передбачувані. Як вирішальний чинник розвитку молодшої людини, виховання виконує такі функції: організовує діяльність, в якій розвивається і формується особистість; підбирає зміст навчання і виховання, який сприяє розвитку й формуванню особистості; усуває впливи, які можуть негативно позначитися на розвитку і формуванні особистості; ізолює особистість від несприятливих для її розвитку та формування умов, які неможливо усунути.

Передусім виховання спрямовується на створення умов для розвитку успадкованих фізичних особливостей і природних задатків та набуття нових рис і якостей, що формуються впродовж життя людини. Звісно, воно не може змінити кольору шкіри чи конституції тіла, успадкованих особистістю, але може зробити її фізично здоровою, витривалою, загартованою. Виховання не може докорінно перебудувати й тип темпераменту, але здатне внести до нього певні корективи. Вихованням, особливо зміст навчання, людина розвиває та зміцнює гальмівні процеси або збільшує силу й динамічність нервових процесів. Успадковані людиною задатки розвиваються тільки у процесі її виховання: правильне виховання сприяє розвитку навіть дуже слабо виражених задатків, неправильно – гальмує його [2, с.158].

Виховання не лише визначає розвиток, а й саме залежить від нього, постійно спирається на досягнутий рівень розвитку. Проте головне його завдання — йти попереду розвитку, просуваючи його й зумовлювати в ньому новоутворення. Отже, виховання формує особистість, сприяє її розвитку, орієнтує на процеси, які ще не вирили, але перебувають у стадії становлення.

Основним принципом педагогіки є принцип виховання через діяльність. Тільки активна участь в різноманітних формах діяльності сприяє не тільки підвищенню освітнього потенціалу студентства, але і формуванню і розвитку його ціннісних орієнтацій. Особливу увагу слід приділяти творчій, креативній діяльності молодшої людини. Саме вона перетворює придбані знання і уміння на пе-

реконання і цінності. Необхідна активізація всіх форм діяльності студента, направлених на засвоєння, створення, передачу соціально-культурних цінностей. Також не треба забувати, що формування ціннісних орієнтацій студентства відбувається в єдності учбово-виховної і дозвільної діяльності і за умови їх взаємозамінюваності. Лише з урахуванням всіх цих умов можливий гармонійний розвиток системи ціннісних орієнтацій сучасного студента.

Таким чином, теоретичною основою гумано-центричної переорієнтації навчально-виховного процесу в нинішніх умовах є сучасний варіант концепції природовідповідності навчання та виховання. Крім принципового вирішення питання про наявність у студентів природного прагнення вчитися і розвиватися, ця концепція дає обґрунтування розвиваючого навчання. У психологічній науці найбільшим авторитетом у цій сфері, безумовно, є видатний учений Д.Узнадзе. На основі власних експериментів і узагальнення досягнень світової психологічної науки він показав, що функції саморозвитку пробуджуються у людей в цілому певний час і дуже важливо їх використати для формування цілісної і гармонійної особистості.

Не менш важливим чинником формування ціннісних орієнтацій слід розглядати соціально-культурну діяльність, яка безпосередньо організовується в вузах. Університет організовує лекції, науково-практичні конференції і творчі зустрічі з провідними діячами науки, культури і мистецтва, екскурсії, пізнавальні тури, в процесі яких студенти не тільки підвищують свій освітній потенціал, але і досягають певного культурного рівня. Даний вид діяльності є основним в розвитку особистості студента, формуванні його ціннісного світу. Здібність до творчості є необхідною умовою усестороннього розвитку особистості. Саме в процесі креативної, творчої діяльності студента виявляються його потреби і інтереси, на основі яких відбувається формування його ціннісних орієнтацій [3, с.238].

Таким чином, основними умовами формування ціннісних орієнтацій сучасного студентства є: вдосконалення соціально-культурного середовища вузу, тобто організація сукупності соціальних і духовних чинників і умов, що безпосередньо оточують студента в процесі його навчання. Велике значення тут приділяється особистості педагога. Процес дії педагога на особистість студента має бути направлений на розвиток у студента активного прагнення до вдосконалення, зокрема до вдосконалення свого ціннісного світу. Спосіб життя вихователя, його положення в колективі, результати його творчої, наукової діяльності тісно взаємозв'язані з процесом формування особистості студента. Від світогляду педагога, його життєвих позицій багато в чому залежить дія на процес формування ціннісних орієнтацій вихованця.

Університетське середовище може робити вплив на формування ціннісного світу студентства тільки в тому разі якщо вона буде, по-перше, відрізнитися різноманітністю, по-друге, гнучкістю по відношенню до студента. Необхідна гуманізація освітньо-виховного процесу (увага і дбайливе відношення до особистості студента і педагога), урахування індивідуальності кожного учасника освітньо-виховного процесу; його демократизація (потрібно не тільки надавати можливість вільного вибору методів, форм, засобів виховання педагогам і студентам, але і забезпечити їх усвідомлений вибір). Необхідно урахування і узгодження ціннісного світу студентства і цінностей, на яких засновано соціально-культурне середовище вузу; соціокультурні традиції вузу повинні враховувати особливості сімейного виховання, а також регіональні особливості і культурні традиції; всебічна взаємодія всіх об'єктів соціально-культурного середовища, участь студентів у створенні розвитку соціально-культурного середовища вузу; можливість самовизначення для студента своєї безпосередньої ролі в розвитку соціально-культурного середовища, що оточує його.

Важливою умовою формування ціннісних орієнтацій студентства є посилення згуртованості і соціально-культурної спрямованості учбового колективу.

Роблячи висновок можна сказати, що успішна реалізація українською освітою вищезазначених функцій, поряд з іншими назрілими перетвореннями, дозволить сформувати людину з інноваційним типом мислення, інноваційним типом культури, з готовністю до інноваційного типу діяльності, що стане адекватною

відповіддю на перехід цивілізації в інноваційний тип розвитку. Лише сформувавши інноваційну особистість, ми зможемо стати конкурентоспроможною нацією. Щодо перспектив подальших

досліджень в даному напрямку, то на наш погляд було б цікаво вивчити вплив гуманітарних дисциплін на формування духовних цінностей у студентів не гуманітарного профілю.

Література

1. Інформаційні системи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_1. – Загл. з екрану. – Мова укр.
2. Астахова В.І. Деякі нові штрихи у соціальному портреті студентства / В.І.Астахова // Проблеми вищої школи. – К., 1993. – Вип. 78. – С. 57-65.
3. Кіпень В. Українське студентство: на що орієнтуємося і що цінуємо? / В.Кіпень // Управління освітою. – 2001. – № 22. – С.154-161.
4. Романюк Л. Розвиток ціннісних орієнтацій студентів у навчальному процесі / Л.Романюк // Дидактика професійної школи: 36. наук. праць: Випуск 3. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – С.48-52.
5. Сокурянская Л.Г. Высшее образование как модель социокультурной трансформации: институциональный аспект анализа / Л.Г.Сокурянская // Проблеми розвитку соціологічної теорії. Трансформація соціальних інститутів та інституціональної структури суспільства. – К.: Інститут соціології НАН України, 2003. – С.176-184

Актуальность материала, изложенного в данной статье, определяется тем, что ценностные ориентации представляются как одна из составляющих развития самодостаточной личности молодого человека. Ценностные ориентации являются духовным ядром каждой личности, они также способствуют установлению внутреннего благополучия и самоуверенности. Поэтому формирование позитивных ценностных ориентаций именно в студенческом возрасте является основой развития гармоничной личности молодого человека. Дается анализ возможностей образовательной среды вуза в формировании позитивных ценностных ориентаций личности. Сформулированы основные задачи вуза относительно гуманистической направленности процесса обучения и воспитания личности студента.

Ключевые слова: ценность, ценностная ориентация, гуманизм, студент.

The topicality of the material stated in article, has been caused by the fact that value orientations represent as one of key multiplier of personal orientation of young person. Value orientations are the main point in inner world of every person. They also promote for establishment of inner prosperity and self-assurance. Therefore forming of positive value orientations in students' age is basis for development of harmonious personality of young people. The role and possibilities of the educational environment of high school in formation positive value orientations of personality have been defined. The primary goals of high school work in formation of humanism in educational process have been formulated.

Key words: value, value orientations, humanism, student.

УДК 37.013.42

МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНА КОМАНДА ЯК ФОРМА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ ДІТЬМИ ТА ЇХНИМИ СІМ'ЯМИ

Юрків Ярослава Ігорівна
м.Луганськ

Одним із шляхів задоволення потреб користувачів вважають заміну чинної практики функціонального підходу на командну роботу різних спеціалістів (мультидисциплінарну команду). На підставі аналізу літератури у статті була дана характеристика мультидисциплінарної команди як оптимальної форми організації соціально-педагогічної роботи з розумово відсталими дітьми та їхніми сім'ями.

Ключові слова: мультидисциплінарна команда, командна робота, соціально-педагогічна робота, сім'я, що виховує розумово відсталу дитину.

Актуальність теми дослідження обумовлена тим, що однією з гострих проблем є стан здоров'я дітей. За даними Міністерства охорони здоров'я України на обліку служби охорони психічного здоров'я перебувало понад 278 тисяч осіб із розумовою відсталістю, або 562,5 на тис. населення. З них 53715 – діти до 15 років, або 608,7 на 100 тис. дитячого населення. Із загального числа розумово відсталих осіб 59127 мають легкий або помірний ступінь розумової відсталості, решта – глибокий або тяжкий. Розумова відсталість становила 23,1 % усіх психіатричних діагнозів [1].

Ці данні свідчать про негативну тенденцію зростання численності дітей з розумовою відсталістю, що обумовлює необхідність різних форм соціальної допомоги та підтримки таких дітей. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю з обмеженими можливостями в останні десятиріччя присвячено ряд праць вітчизняних та російських науковців О. Безпалько, Р. Вайноли, І. Іванової, К. Журавель, І. Звереві, А. Капської, В. Ляшенко, О. Сагірової, В. Тесленко, Е. Холостової, Л. Шипіциної та ін.

Аналізу діяльності команд, у тому числі, міждисциплінарних присвячені праці М. Белбіна, Л. Богданова, Н. Гришиної, Д. Катценбаха, Д. Смит, Ф. Удалова та ін.

Тому, метою нашої статті є характеристика мультидисциплінарної команди як оптимальної форми організації соціально-педагогічної роботи з розумово відсталими дітьми та їхніми сім'ями.

Мультидисциплінарна команда визначається як сукупність незалежних експертів у різних галузях знань з окремими планами роботи та окремими завданнями. Усі вони працюють поряд, однак практично не разом. Внутрішні взаємозв'язки незалежних експертів у команді координуються одним лідером групи. До функцій лідера команди входить загальне керівництво, координація роботи членів та визначення пакету послуг, що пропонуються конкретній сім'ї, що виховує розумово відсталу дитину. Така команда працює на основі регулярних групових зустрічей, під час яких відбувається моніторинг і оцінювання виконаної роботи, представлення нових випадків. М. Фірсов та Б. Шапіро зазначають, що модель мультидисциплінарної команди є першим еволюційним рівнем у концепції командної роботи. Тому в ній є багато неясностей та пробілів. Негативні моменти головним чином зосереджені в проблемі організації і функціонуванні case-менеджменту (організація та керування роботи з сім'єю, що виховує розумово відсталу дитину). Рекомендації з послуг, що пропонуються мультидисциплінарною командою, часто ізольовані та не скоординовані, при цьому вони мають вид меню з різними опціями. План пропонованих послуг складається з випадкових і суперечливих дій, що збільшує вартість послуг і робить їх нескінченними. Одним з рішень цієї проблеми може служити спроба максимальної інтеграції реко-

мендацій для сім'ї, що виховує розумово відсталу дитину [2].

Розглянемо деякі важливі принципи організації роботи мультидисциплінарних команд на практиці.

Принцип членства. Членом мультидисциплінарної команди вважається професіонал, незалежно від того, чи є робота в команді його основною діяльністю. Вимоги до наукової і практичної компетенції співробітників, а також кількість представників різних професій, представлених у команді, визначаються менеджером групи при її створенні.

Принцип інтеграції. Даний принцип ґрунтується на тому, що мультидисциплінарну команду складають представники різних професій, чий знання і професійний досвід покликані допомогти в досягненні єдиної мети.

Принцип колективної відповідальності. Члени команди відповідальні за використання колективних ресурсів найбільш ефективним шляхом для задоволення соціальних потреб сім'ї, що виховує розумово відсталу дитину. Такими ресурсами є фінансування роботи групи і її робочий час (навіть ті члени команди, що працюють у ній по сумісництву, зобов'язані розглядати свій робочий час як колективний ресурс). Кожен учасник роботи групи професійно і юридично відповідальний за власні й групові рішення [2; 3]. Дані принципи є свого роду методологічною базою для роботи мультидисциплінарної команди.

Важливим фактором для розвитку є оцінювання роботи та можливостей мультидисциплінарної команди. Щоб підтримувати ефективність роботи, мультидисциплінарна команда має: 1) визначити свій підхід до виміру якості роботи; 2) установити необхідні стандарти; 3) оцінювати процеси і результати; 4) удосконалюватися [2].

Робота в команді дає багато позитивних можливостей. Вона передбачає єдність цілі, чітке усвідомлення спільної мети, шляхів її досягнення, ролі та завдань кожного.

Чіткі завдання. Ефективна команда має чітко визначену мету та обізнана про завдання. Мета команди є особливою для цієї групи. Коли потрібно перевірити або змінити пріоритети, то усі члени команди розуміють підстави для змін. Робота вимагає спільних зусиль цілої команди задля того, щоб щось відбулося.

Налагоджений та ефективний процес прийняття рішень. Процес прийняття рішень в ефективній команді є відкритим і чітким. Він відповідає завданню та процесу. Успішні команди швидко збирають та обмінюються інформацією; члени команди прислухаються один до одного та приймають рішення, з якими погоджуються усі учасники процесу. Потім рішення доводиться до інших.

Чіткі ролі, відповідальність та лідерство. Ефективна команда підтримує та доповнює зусилля, націлені на досягнення мети команди. Усі члени добре розуміють ролі та відповідальність один одного. Ролі та відповідальність залежать від вмінь та досвіду членів команди, а також від потреб у вирішенні завдань. Взаємодоповнюючий «коктейль» з майстерності членів команди є дуже цінним для роботи, адже вони мають різні цінні технічні або функціональні вміння, ролі в команді та особисті риси. Лідерство в середині команди змінюється в залежності від завдань, і лідери скоріш виконують координуючі функції в середині команди.

Вигідні стосунки з іншими групами. Ефективні команди налагоджують добрі стосунки з іншими групами в коаліції та зовні. Така робота потребує свідомого планування та створення можливостей, які ще не існують в проєкті/коаліції. Контакти можуть бути формальними або неформальними. Ефективні команди використовують чіткі механізми спілкування.

Довіру, співпрацю, підтримку та конструктивні суперечки. Члени ефективної команди відкрито відстоюють свої погляди, ідеї та, можливо, суперечливі думки, без огляду на ризик покарання. Вони сміливо діляться своїми проблемами та звертаються один до одного за допомогою. Індивідуальні слабкості можливо нейтралізувати сильними рисами інших людей. Помилки швидко та ефективно оцінюються, тим самим знижуючи ризик повторення у майбутньому. Члени команди демонструють іншим свою готовність до досягнення найкращих результатів. Скріті плани не зашкоджують роботі команди, тому що вони не існують. Конструктивні суперечки пов'язані з ідеями та способами роботи, забезпечують відсутність стагнації та усувають ризик появи «групового

мислення». Коли незгода вирішується відкрито та позитивно, вона розцінюється як звичайний етап для досягнення найбільш позитивних результатів.

Індивідуальну та взаємну відповідальність. Взаємна відповідальність виникає зі спільної мети та завдань команди. Її неможливо нав'язати зверху. Для багатьох людей притаманна обережність, коли вони стикаються з роботою в команді, особливо якщо ведеться про спільну відповідальність за виконану роботу або коли їх індивідуальний внесок оцінюється з точки зору командної роботи. Якщо усі члени команди згодні з метою команди та роботою для досягнення цієї мети, тоді вони починають брати взаємну відповідальність.

У такій діяльності кожен важливий, без кожної окремої ланки командний ланцюг не має отой цілісності та сили. У доборі команди усі працюють злагоджено, усі підтримують і вболівають один за одного. У добрій команді нема когось більш чи менш важливого, нема конкуренції, але є взаємопідтримка і взаємодоповнюваність. Тому командна праця потребує великої мудрості та інвестицій і від лідерів команди, і від кожного з її членів. Розглянемо основні етапи розвитку команди [4].

Для життєдіяльності команди дуже важливий процес її формування, зародження – її гени – та програма, за якою вона твориться, та власне процес створення – її внутрітробний період. Команда не відбувається просто так. Для неї дуже важливими є особи та візія, бачення її творців, її лідерів. Початком команди є представлення усім цього бачення, місії, сенсу праці в команді, як і загальної моделі праці, моделі стосунків та співпраці.

Наступним важливим етапом розвитку команди є формування її способу функціонування уже в процесі безпосереднього досвіду праці. У процесі перших років праці в команді усталюються основні процеси – ухвалення рішень, розподілу обов'язків, спілкування, обміну інформацією, розв'язання конфліктів, проведення зборів, взаємопідтримки, навчання, святкування. Ці перші роки дуже важливі, бо закладають традицію, яка далі уже буде передаватися «з покоління у покоління». І дуже важливо, щоб ці базові функції та процеси командної роботи були ефективними.

На цьому етапі звичайно вибудовується структура, яка забезпечує і підтримує функціонування команди. Сюди належать насамперед документальне закріплення бачення місії та цілей команди, письмовий опис процедур та політик, посадових обов'язків, розвиток системи менеджменту, формування певних традицій у житті та функціонуванні команди. Ця структура важлива, оскільки підтримує функціонування команди, а також запобігає різним загрозам, «відхиленню від наміченого курсу». Але іноді структура може і заважати, коли в умовах змін зовнішньої ситуації потрібно відійти від «старого курсу», гнучко переорієнтуватися, модифікувати спосіб функціонування. Тому важливо, з одного боку розвивати і зміцнювати структуру, з іншого – не боятися, якщо потрібно, відходити від структури, творити щось зовсім нове.

За етапом формування команди та програми настає стадія зрілості – час плідності, час ефективної праці, коли робота на попередніх періодах починає справді виявляється у плодах досягненнях. На цьому етапі команда може працювати злагоджено і менш потребувати часу на розвиток та підтримку функціонування команди, але важливо не впасти в оману. На цьому етапі, як і на усіх попередніх, за нестачі уваги та плекання команди може заховитися на різні «хвороби». Ці хвороби можуть прийти зсередини – як наслідок «недопрацювань» та нез'ясованих конфліктів, що передалися з попередніх етапів, і ззовні – з різних соціальних та інших зовнішніх змін і впливів. Хвороби команди можуть виражатися через втрату позитивної емоційної атмосфери, ізоляцію та суто формальне спілкування між членами команди, наростання взаємних образ і невдоволень, появу тенденцій до конкуренції, порівняння між членами команди, груповий нарцисизм, емоційне вигорання, наростання знеохоти до праці. Це нормально, що команда як і будь-який організм, потребує ефективного лікування і часом допомоги зовнішніх експертів для встановлення точного «діагнозу» та вибору належних методів терапевтичних втручань.

Це кропітка праця, але плоди її вартують того, бо справді, у команді можна досягти того, чого не досягти по одинці – і, окре-

ма, командою можна забезпечити ефективну допомогу сім'ї, що виховує розумово відсталу дитину [5, с.291-294].

Фаховий і кількісний склад команди, а також рівень підготовки її членів залежить від багатьох факторів, а саме від: 1) мети та завдань, які ставить перед собою організація, або які вирішуються в межах окремої програми; 2) розміру і ресурсів організації; 3) видів послуг, які надає організація; 4) усіх визначених і документально зафіксованих потреб сім'ї, що виховує розумово відсталу дитину.

Кожна організація сама визначає склад, рівень професійності та навичок своїх працівників. Ідеальний склад команди передбачає належний етичний, ставовий, віковий та кваліфікаційний баланс. Оптимальний розмір групи становить 6-10 осіб. Зі збільшенням чисельності деякі групи стають некерівними, їм важко досягти згуртованості, деякі члени стають більш доміантними, а іншим важче брати активну участь у спільних справах, вони стають ізольованими.

Команда має спільні цілі для всіх її членів, однак зберігає особисту та індивідуальну відповідальність за кожним фахівцем і розділяє об'єм діяльності так, щоб найкращим чином використати можливості кожного.

У закладах, що працюють з розумово відсталими дітьми та їхніми сім'ями, зустрічається такий типовий набір фахівців: соціальний педагог, психолог, спеціальні педагоги (дефектологи), логопед, фізіотерапевт, окупаційний терапевт, асистенти. Окрім перерахованих, у команді також може бути невролог, медсестра, спеціаліст з дієтотерапії, психіатр, отоларинголог тощо.

Функції та ролі членів мультидисциплінарної команди будуть залежати від багатьох факторів (мети та завдань організації; моделі команди; мети, завдань, якісного та кількісного складу команди). Проте, як правило, членам команди надають обов'язки відповідно до їхнього фаху, здібностей та можливостей. Наприклад, у реабілітаційних центрах для розумово відсталих дітей фахівці можуть виконувати такі функції [1; 6; 7].

Соціальний педагог:

- ознайомлення користувачів з метою, структурою і принципами закладу, його можливостями у наданні допомоги;
- ведення випадку;
- консультування родин за загальними питаннями розвитку розумово відсталої дитини (наприклад, про важливість ранньої діагностики і втручання, про важливість фахової допомоги) та взаємин у сім'ї; забезпечення спілкування з іншими родинами з подібними проблемами;
- інформування про види державної допомоги та пільги, допомога в оформленні інвалідності, державної грошової допомоги, реалізації пільг;
- інформування про ресурси місцевої громади, ініційовані місцевими органами влади чи недержавними організаціями, програми волонтерської праці, тимчасового догляду, можливостей гуманітарної допомоги тощо;
- візити додому для оцінювання житлових умов;
- сприяння у налагодженні взаємодії членів родини;
- організація візитів інших фахівців додому в разі необхідності;
- оснащення батьків на активне залучення до процесу реабілітації дитини, відстоювання її індивідуальних прав та інтересів, а також до участі у процесі лобіювання – консультування, організація тренінгів для батьків, груп взаємодопомоги, кампаній лобіювання тощо;
- представництво інтересів розумово відсталої дитини та її родини;
- влаштування розумово відсталої дитини до інших спеціальних закладів.

Соціальний педагог повинен брати активну участь у налагодженні стабільних ділових контактів закладу з представниками державних і недержавних структур, які вирішують окремі аспекти проблем дітей із розумовою відсталістю: дільничними психіатрами, психологами-консультантами, клінічними психологами психіатричних закладів, працівниками органів соціального захисту, працівниками психолого-медико-педагогічних консультацій та медико-соціально експертних комісій соціальними педагогами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді [6; 7; 8].

Психолог:

- консультування з метою психосоціальної оцінки та діагностики можливостей розумово відсталої дитини;
- розробка рекомендацій для корекції розумового розвитку та поведінки;
- психотерапевтична допомога родині;
- аналіз взаємин у родині, між батьками, батьків з дитиною, ставлення батьків та рідних братів і сестер до інваліда та до факту його інтелектуальної недостатності, прийняття ними цього факту;
- консультування членів команди щодо психологічних особливостей розумово відсталої дитини та вироблення стратегії її корекції;
- супервізія взаємин членів команди та організація заходів профілактики професійного вигорання [6; 7; 8].

Спеціальний педагог (дефектолог):

- діагностика розвитку;
- індивідуальні та групові заняття;
- консультування членів сім'ї щодо індивідуального підходу до розумово відсталої дитини;
- просвітницька робота з батьками [6; 7; 8].

Логопед:

- заходи з передмовленнєвої стимуляції;
- індивідуальні та групові заняття з розвитку та корекції мовлення;
- консультування членів команди та батьків щодо індивідуального підходу до розвитку мовлення у дитини [6; 7; 8].

Невролог:

- визначення стану ЦНС розумово відсталої дитини, у разі необхідності – рекомендації спеціальних видів медичного обстеження;
- призначення лікування та оздоровчих заходів;
- консультування членів команди щодо особливостей стану здоров'я розумово відсталої дитини [6; 7; 8].

Кінезіотерапевт (фізичний терапевт):

- абілітація рухових можливостей за допомогою спеціальних фізичних вправ, масажу, рухливих ігор;
- консультування членів команди та батьків щодо розвитку загальної моторики розумово відсталої дитини у ході багатостороннього педагогічного впливу на неї;
- узгодження стратегії свого втручання із запитами та рекомендаціями членів команди [6; 7; 8].

Усі фахівці мультидисциплінарної команди повинні пройти спеціальну підготовку та набути необхідних знань та навичок, зокрема: володіти навичками презентації; знати закономірності розвитку дитини; мати базові знання із соціально-педагогічної роботи, роботи з розумово відсталими дітьми та їхніми сім'ями; володіти методами оцінювання потреб і діагностики рівня розвитку розумово відсталих дітей; уміти розробляти й оцінювати ефективність програми супроводу сім'ї, що виховує розумово відсталу дитину; володіти навичками ведення документації відповідного зразка [8, с.104-105].

Слід зауважити, що кваліфіковані, добре підготовлені працівники, які підтримують та взаємодоповнюють один одного, відіграють вирішальну роль у наданні комплексної допомоги. Висока мотивація та відданість справі членів команди значно підвищує ефективність її роботи.

На наш погляд, готовність фахівця до роботи в мультидисциплінарній команді можна розглядати через аналіз професійно-особистісних якостей фахівців, що працюють у таких командах. У дослідженнях В. Авдеева, О. Виханського, А. Наумова, М. Вудкок, А. Занковського та інших такі якості включають: соціальну активність, емпатію, соціально-комунікативну адекватність, фрустраційну толерантність, зниження прагнення до домінування й орієнтацію на дружелюбність, у дозволі конфліктів перевага конструктивних на відміну від деструктивних способів поведінки, орієнтацію на співробітництво і компроміс, відмовлення від суперництва. До числа необхідних знань фахівця, що працює в мультидисциплінарній команді, дослідники відносять знання про принципи й організацію роботи в мультидисциплінарній команді, її цінностей. До числа умінь – диференціювання спільну й індивідуальну відповідальності, уміння переносити досвід, отриманий у

команді до нових робочих ситуацій.

Таким чином, на підставі аналізу сутності професійної готовності і соціально-психологічних характеристик успішних мультидисциплінарних команд були виділені компоненти готовності фахівця до роботи в команді:

- аксіологічний компонент, що полягає в знанні цінностей своєї професії, умінні виносити судження про організацію і функціонування діяльності в мультидисциплінарній команді з орієнтацією на її цінності гуманістичної етики, що полягає у визнанні унікальної цінності особистості, його прав на волю в задоволенні своїх потреб до ступеня, що не ущемляє такі ж права інших, мотивації до роботи в мультидисциплінарній команді;
- комунікативний компонент, що полягає в орієнтації на комунікативну культуру;
- технологічний компонент, що полягає в знанні фахівця про принципи й організацію роботи в мультидисциплінарній команді, умінні диференціювати спільну й індивідуальну відповідальності в роботі команди, адаптувати професійний досвід роботи в команді до нових робочих ситуацій [3].

Кожна команда обирає для себе свій тип взаємодії, яку можна охарактеризувати за трьома рівнями [7, с.231].

Високий рівень – інтегрованість – усі члени команди працюють над спільним завданням таким чином, що ефективність кожного члена залежить від ефективності його колег (наприклад, робота команди з сім'єю, яка переживає кризу внаслідок народження дитини з розумовою відсталістю, або робота команди за програмами раннього втручання).

Середній рівень – співробітництво – кожен член команди має власне навантаження, хоча частина цього навантаження може бути розподілена між колегами. Члени команди багато співпрацюють, але невеликими групами, а не як ціла команда, наприклад, команда, яка здійснює тимчасовий догляд, або колектив педагогів, які проводять реабілітаційні заняття.

Низький рівень – незалежність – члени команди працюють індивідуально, не співпрацюючи або дуже мало співпрацюючи один з одним. Вони складають команду тільки через те, що мають одного керівника, відвідують групову супервізію або працюють у тому ж приміщенні. Прикладом такої незалежної команди можуть бути волонтери, які здійснюють догляд за розумово відсталими дітьми вдома, волонтери різних консультаційних служб в одній організації (правове консультування, психологічне консультування, консультування сімейного психолога, консультування соціального педагога).

Команди можуть дотримуватися однакової стратегії при роботі з усіма сім'ями, що виховують розумово відсталих дітей або розробляти стратегію взаємодії відповідно до кожного випадку.

Якщо подивитись з позиції індивідуальної роботи з сім'єю, що виховує розумово відсталу дитину, то всі члени команди спільно планують і виконують дії згідно з визначеними потребами сім'ї. Командна робота дозволяє зробити глибшу оцінку потреб і можливостей дитини з розумовою відсталістю, адже вона буде базуватися на оцінках багатьох фахівців. Також команда забезпечить доступ до ширшого діапазону ресурсів, що дозволить підвищити ефективність процесу втручання.

У загальних рисах складовими процесу роботи команди можна назвати такі етапи [2; 7]: 1) представлення випадку; 2) оцінювання потреб розумово відсталої дитини та її родини, на основі якого потім спеціалісти розробляють план втручання; 3) обмін думками та обговорення ситуації; 4) розподіл обов'язків між членами мультидисциплінарної команди; 5) планування втручання, результатом якого є розроблений план втручання, що повинен враховувати індивідуальні потреби та проблеми розумово відсталої дитини, бажано також її сім'ї, передбачити перелік послуг, які планується надавати; 6) втручання; 7) поточний моніторинг; 8) аналіз та оцінка виконаної роботи; 9) завершення роботи або стосунків з сім'єю, яка виховує розумово відсталу дитину.

Сім'я, яка виховує розумово відсталу дитину має зустрічатися з усіма членами команди для обговорення етапів втручання,

переліку послуг, умов їх надання та для укладення контракту. Це спрощує пошук згоди між фахівцями та сім'єю.

Дії різних фахівців мають бути скоординовані та правильно інтерпретовані. Координацію командної роботи можна доручити будь-якому фахівцеві, проте найчастіше таку роль виконує соціальний педагог.

Участь соціального педагога у командній роботі в межах виконання плану догляду визначається трьома функціями.

1. Координація командної роботи – встановлення обміну інформацією між членами команди, щоб кожен член, що він може робити в рамках єдиної схеми. Це потребує загального розуміння цілей групи професіоналів, залучених до роботи, активізації їхніх знань і навичок, методів роботи, процесів у службах, в яких вони оперують. Важливо, щоб не було ігнорування або ізоляції професіоналами один одного, особливо коли люди з різних агенцій об'єднують свої зусилля в одну команду.

2. Єднальна ланка між командою і сім'єю, яка виховує розумово відсталу дитину. Соціальний педагог пояснює батькам або членам сім'ї, чого окремі фахівці команди намагаються досягти з різних позицій. Для цього йому необхідно знати, який внесок робить кожен. Потрібно пам'ятати, що певні речі або терміни, які є зрозумілими для професіоналів, лякати незрозумілістю близьких сім'ї. Соціальний педагог має пояснювати родині все: що буде, якщо віддати розумово відсталу дитину до інтернату; як потрібно спілкуватися з нею вдома; як розвинути певні навички, розвинути мову або модифікувати поведінку дитини; які побічні ефекти від уживання медикаментів тощо. Іноді у родини можуть виникати запитання, на які соціальний педагог не знає відповіді. У такому разі необхідно запевнити родичів, що соціальний педагог все з'ясує й обов'язково повідомить відповідь.

3. Зв'язок між сім'єю, що виховує розумово відсталу дитину і системами ресурсів. Мається на увазі звичайне управління випадком. Для виконання цієї функції соціальному педагогу потрібно знати, які системи існують у громаді, в місті, що вони можуть запропонувати сім'ї, чи підходять вони їй, яким чином можна встановити з ними ефективні зв'язки [7, с.232-233].

Співпраця професіоналів у мультидисциплінарній команді складніша, ніж це може здатися на перший погляд. Варто враховувати негативні чинники, які ускладнюють співпрацю в межах мультидисциплінарної команди:

- конкуренція між професіоналами;
- почуття «власності» стосовно сім'ї, що виховує розумово відсталу дитину: це моя сім'я, і їй потрібно допомагати тільки моїми методами. Таким чином, сім'я отримує соціальну допомогу, терапію або реабілітацію в залежності від того до кого з професіоналів вона потрапила, без уважної всебічної оцінки, що могла б бути для неї корисною у даній ситуації;
- недостатнє розуміння одними професіоналами ролі інших;
- поганий зв'язок внаслідок відмінності професійних мов, тобто внаслідок використання різних понять для опису тих самих речей;
- недостатня підтримка керівництвом спільної роботи і співробітництва;
- брак відкритості та відсутність бажання пояснювати свою професійну точку зору, невміння слухати інших і віддавати перевагу потребам сім'ї, що виховує розумово відсталу дитину перед професійною самовпевненістю;
- небажання приділити час, щоб дізнатися один в одного і зрозуміти розходження й точки дотику [7].

Знаючи ці чинники, можна уникнути багатьох непорозумінь. Перед початком спільних дій членам команди доцільно ретельно спланувати роботу і визначити правила взаємодії (наприклад, говорити зрозумілою мовою, ділитися спостереженнями, виділяти час для спілкування між собою тощо). Дотримання встановлених правил не гарантує, що команда буде працювати без конфліктів, проте їх виникнення можна розглядати як стимул до розвитку. Можливості команди будуть розвиватися в міру того, як її члени будуть навчатися один в одного.

Література

1. Кравченко Р. І. Соціальна робота з розумово відсталими дітьми : навч. посіб. / Р. І. Кравченко. – К. : ЗАТ «Віпол», 2001. – 140 с.
2. Фирсов М. В., Шапиро Б. Ю. Психология социальной работы: Содержание и методы психосоциальной практики / М. В. Фирсов, Б. Ю. Шапиро. – М. : Академия, 2002. – 328 с.
3. Понятие готовности будущих медицинских сестер и социальных работников к оказанию комплексной медико-социальной помощи в междисциплинарной команде / И. А. Левина. – режим доступу до ст.: <http://do.teleclinica.ru/184346/>
4. Чепмен В. Командна робота / В. Чепмен // Практична соц. робота / Ред. П. Картер, Т. Джеффс, М. Сміт. – К. : Сфера, 1996. – С. 24 – 38.
5. Романчук О. Неповносправна дитина в сім'ї та в суспільстві / О. Романчук. – Львів : Літопис, 2008. – 334 с.
6. Менеджмент корекційно-педагогічних послуг / За ред. Т. В. Семігіної, Н. В. Майорової. – К. : Вид-во ПП «Март», 2007. – 181 с.
7. Соціальні послуги на рівні громади для осіб з інтелектуальною недостатністю / за ред. Синьова В. М. – К. : «Джерела», 2004. – 312 с.
8. Раннє втручання. Моделі соціальних послуг та документація / Авт. кол. : Д. Р. Ахмеджанова, В. С. Довбня, Л. П. Дума та ін. ; Упоряд. Сідельнік Л. Л. – К. : ТОВ «ЛДЛ». – 2007. – 200 с.

Актуальность материала, изложенного в статье, обусловлена тем, что предоставление социальных услуг семьям воспитывающих умственно отсталых детей в последние годы становится все сложнее через рост ожиданий и требований к организациям и специалистам. Одним из путей удовлетворения потребностей клиентов считают замену действующей практики функционального подхода на командную работу разных специалистов (мультидисциплинарную команду). На основе анализа литературы в статье данная характеристика мультидисциплинарной команды как оптимальной формы организации социально-педагогической работы с умственно отсталыми детьми и их семьями.

Ключевые слова: мультидисциплинарная команда, командная работа, социально-педагогическая работа, семья, воспитывающая умственно отсталого ребенка.

The topicality of material discussed in the article has been conditioned by the fact that in the last years carrying out of the social services with families, which educate mentally retarded children becomes more difficult through the growth of expectations and requirements to organizations and professionals. One of the ways of satisfaction of the needs of users is considered to be the substitution of operating practice of functional approach by team work of different specialists (multidisciplinary team).

On the basis of analyzed literature the article gives description of multidisciplinary team as an optimal form of organization of social-pedagogical work with mentally retarded children and their families.

Key words: multidisciplinary team, team work, social-pedagogical work, family which educates a mentally retarded child.

УДК 378. 147 : 504

ХІМІЧНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЕКОЛОГІВ В КОНТЕКСТІ БІОЦЕНТРИЗМУ ТА МІЖДИСЦИПЛІНАРНОСТІ ЕКОЛОГІЇ

Рудишин Сергій Дмитрович
м.Вінниця

Розглянуто роль і місце хімічної складової у професійній підготовці майбутніх екологів. Показано, що методологічні основи екологічних знань значно складніші, ніж міждисциплінарні і мають якість емерджентності.

Ключові слова: екологічна освіта, хімічна складова.

На сучасному етапі розвитку суспільства, науки і освіти уявлення і сподівання щодо екології існують в різних іпостасях: 1) екологія як наука про: а) біологію екосистем (як біологічну науку); б) охорону (збереження) природи – залишити її в спокої від людського використання; зберегти рослини / тварини та місця їх існування заради них самих; в) збалансоване природокористування – утилізація відходів і пестицидів, моніторинг забрудненості, туризм, мисливство, рибне господарство, рекультивація та ін.); 2) екологія як міждисциплінарна навчальна дисципліна; 3) як проблема виживання людства – з причин глобального потепління, озонних «дірок», виникнення нових хвороб, перенаселення, голоду, екологічно безпечного харчування тощо; 4) як громадсько-політичний рух «зелених»; 5) як екологічний менеджмент та аудит; 6) як елемент культури.

Ми обгрунтуємо і дотримуємося точки зору [3; 4], що екологія – біоцентрична наука, що вивчає сукупність живих організмів, які взаємодіють один з одним і утворюють з навколишнім природним середовищем деяку єдність – екосистему, у межах якої здійснюється процес трансформації речовини, енергії та інформації.

Екологічні знання та їх методологічні основи значно складніші за міждисциплінарні і мають емерджентну якість. Хімік залишається хіміком, біолог – біологом, технолог – технологом, еконо-

міст – економістом, соціолог – соціологом, педагог – педагогом тощо, якщо кожен окремо буде приймати участь у розв'язанні екологічних проблем. Наукове узагальнення природничонаукових і гуманітарних знань створює якісно нові – екологічні знання, на основі яких формується біоцентричне мислення професійного еколога, – коли його судження і міркування спрямовують природоохоронні дії, навчально-виховні заходи на кінцеву мету – збереження фітоценозів, біологічного та ландшафтного різноманіття.

Біоцентризм підготовки спеціалістів вищої кваліфікації (кандидатів і докторів наук) засвідчує спеціальність екологів (шифр 03.00.16), оскільки включена в систему біологічних, сільськогосподарських і медичних наук. До системи технічних наук належить спеціальність 21.06.01 – екологічна безпека, яка займається питаннями охорони навколишнього середовища та збалансованого природокористування (утилізацією відходів та пестицидів, моніторингом забрудненості та ін.). Отже, методологія пізнання спонукає до ініціювання затвердження ВАКом нової наукової спеціальності 13.00.02 – «теорія та методика навчання екології».

Існує багато чинників, які впливають на якість підготовки майбутніх екологів, серед яких: нормативна і матеріальна база вишу, навчально-методичне забезпечення навчального процесу, якісний кадровий склад викладачів, дієві бази виробничої та переддипломної практики тощо.

Навчальний план підготовки фахівців в галузі 0401 «Природничі науки» за напрямом «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» передбачає вивчення значної кількості дисциплін декількох циклів підготовки бакалавра, спеціаліста та магістра: гуманітарної та соціально-

економічної, природничо-наукової, професійної. Зокрема, основу підготовки екологів за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавр складає цикл дисциплін природничо-наукової професійної підготовки, який налічує 49 предметів (табл.1). В свою чергу, ми диференціювали професійно орієнтовані дисципліни робочого навчального плану на такі три цикли [3]: 1) дисципліни біологічного спрямування; 2) цикл хіміко-технологічних дисциплін; 3) дисципліни з охорони навколишнього середовища та збалансованого природокористування.

До дисциплін біологічного спрямування навчального плану підготовки екологів ми віднесли: біологію; загальну екологію; основи біотехнології; екологічну генетику; біогеохімію; агроекологію; екологію людини; екологію мікроорганізмів; проблеми біобезпеки; фітомеліорацію. Заповідна справа, радіоекологія, теорія екосистем, ґрунтознавство та гідрологія, – структурно і логічно безпосередньо пов'язані із дисциплінами біологічного циклу.

До циклу хіміко-технологічних дисциплін належать: хімія з основами біогеохімії; техноекологія; фізична та колоїдна хімія; аналітична хімія; загальна хімічна технологія; техніка захисту

атмосфери; водопостачання, водовід та

поліпшення якості води, очисні споруди та устаткування; утилізація та рекуперація відходів та ін.

Цикл дисциплін з охорони навколишнього середовища та збалансованого природокористування об'єднує: економіку природокористування; екологічну безпеку; ландшафтну екологію; нормування антропогенного навантаження на довкілля; екологічну експертизу; організацію управління в екологічній діяльності; урбоекотологію; природоохоронне інспектування; управління поведінки з відходами; сталий розвиток суспільства та ряд інших дисциплін.

Отже, цикл дисциплін хіміко-технологічного спрямування займає суттєву частку нормативної частини навчального плану підготовки бакалаврів-екологів. Щодо варіативної частини навчальних планів, то їх аналіз в декількох вишах України показав, – спостерігається технократизація навчання майбутніх екологів з акцентом на технологічні, хімічні, економічні, соціальні та правові аспекти охорони навколишнього середовища [2; 3].

Таблиця 1.

Фундаментальні та професійно орієнтовані дисципліни підготовки екологів за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавр

№ п/п	Назва дисципліни	Семестр							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1	Вища математика	*	*	*					
2	Інформатика і системологія		*	*					
3	Фізика		*	*					
4	Хімія	*	*						
5	Біологія	*	*						
6	Геологія з основами геоморфології			*					
7	Метеорологія і кліматологія					*			
8	Гідрологія						*		
9	Ґрунтознавство				*				
10	Топографія з основами картографії						*		
11	Загальна екологія			*	*				
12	Обчислювальна техніка та основи програмування	*							
13	Економіка природокористування					*			
14	Екологічна експертиза					*			
15	Радіоекологія					*			
16	Організація управління в екологічній діяльності								*
17	Моніторинг довкілля							*	*
18	Екологічне право								*
19	Моделювання і прогнозування стану довкілля								*
20	Ландшафтна екологія						*		
21	Екологія людини					*			
22	Біогеохімія					*			
23	Техноекологія						*		
24	Статистичні методи в екології			*	*				
25	Заповідна справа					*			
26	Екологія міських систем					*	*		
27	Нормування антропогенного навантаження на довкілля					*			
28	Екологічна безпека						*		
29	Безпека життєдіяльності	*							
30	Водопостачання, водовід та поліпшення якості води							*	
31	Природоохоронне інспектування								*
32	Основи біотехнології							*	
33	Утилізація та рекуперація відходів								*
34	Бази екологічних даних						*		
35	Основи наукової діяльності				*				
36	Основи охорони праці					*			
37	Загальна хімічна технологія						*	*	
38	Теорія і практика експерименту						*	*	
39	Фізична та колоїдна хімія				*				
40	Біогеохімія					*			
41	Аналітична хімія					*			
42	Агроекологія						*	*	
43	Основи екологічного підприємництва							*	
44	Вступ до фаху	*							
45	Основи міжнародної еколоґо-економічної діяльності								*
46	Сталий розвиток суспільства							*	
47	Основи екологічної культури					*			
48	Техніка захисту атмосфери					*			
49	Основи роботи з прикладними програмними пакетами		*	*	*				

Примітка * – вказує семестр, в якому вивчається дисципліна

Отже, цикл дисциплін хіміко-технологічного спрямування займає суттєву частку нормативної частини навчального плану підготовки бакалаврів-екологів. Щодо варіативної частини навчальних планів, то їх аналіз в декількох вишах України показав, – спостерігається технократизація навчання майбутніх екологів з акцентом на технологічні, хімічні, економічні, соціальні та правові аспекти охорони навколишнього середовища [2; 3].

Таке розуміння сучасної екології засвідчили назви секцій II-го Всеукраїнського з'їзду екологів (23-26 вересня 2009 р., Вінниця):

1. Техногенно-екологічна безпека України і прогнозування ризиків у природокористуванні. Сучасні технології переробки та утилізації промислових, побутових та інших відходів. Сучасні екотехнології водоочищення та водопідготовки.
2. Моніторинг довкілля та сучасні геоінформаційні системи і технології. Інтегроване управління водними ресурсами. Інноваційно-інвестиційні проекти вирішення екологічних проблем України.
3. Рациональне використання природних ресурсів, збереження та відтворення екосистем і екомережі. Ресурсоенергозберігаючі екотехнології. Альтернативні (відновлювальні) джерела енергії.
4. Прилади та методи контролю речовин, матеріалів, виробів і навколишнього середовища.
5. Хімія довкілля та екотоксикологія. Проблеми змін клімату та біосфери. Контроль за атмосферними викидами у світлі Кіотського протоколу.
6. Проблеми радіоекології та агроекології і шляхи їх вирішення.
7. Екологія людини та ектрофологія. Екологічні, економічні та соціальні проблеми Поділля. Проблеми екологічної освіти і науки, виховання та культури.

Вважаємо, що усі зазначені проблеми підкреслюють біоцентричність поняття «екологія» (як науки, навчальної дисципліни, проблеми, громадсько-політичного руху чи культурно-духовної інституції). Мета усіх галузей екології – забезпечити можливість життєдіяльності виду *Homo sapiens* у вузькому діапазоні хімічних і

фізичних параметрів довкілля у відповідності до біологічних особливостей організму (а не соціальних, культурних, релігійних). Автотрофному блоку екосистем, які забезпечують гомеостаз екологічної ніші людини, немає альтернативи; штучна біосфера-2 неможлива. Жодна людська технологія неспроможна бути «екологічно чистою». Людині потрібен кисень в повітрі, певний хімічний склад води, тиск атмосфери, інгредієнти їжі та інші параметри того екологічного середовища, в якому вона з'явилася на планеті.

Професійну компетентність еколога розуміємо як його здатність застосовувати екологічні знання й досвід у професійних і життєвих ситуаціях, керуючись екологічними цінностями, коєволюційною мотивацією взаємодії з довкіллям і відповідальністю за наслідки власної діяльності. Формування професійної компетентності здійснюється завдяки вивченню дисциплін різних циклів підготовки, проходження практики, науково-дослідної та самостійної роботи студентів.

На матеріалі дисциплін хімічного циклу виробляються групи ключових компетенцій – здатність здійснювати експертні, прогностичні й контрольні виробничі функції. Експертні компетенції передбачають участь у проведенні екологічних експертиз; прогностичні – участь у моделюванні екологічних систем; організацію виконання прогностичного моделювання, координацію дії фахівців під час ліквідації наслідків аварії; виконання аналізу стану довкілля; участь у розробці методик оптимізації природокористування; контрольні – виконувати лабораторний аналіз хімічних, фізичних і біологічних показників природних і штучних об'єктів, розробляти плани проведення контрольних перевірок; участь у проведенні контрольних перевірок стану довкілля територій, акваторій, підприємств тощо.

Отже, хімічні знання, вміння і навички допомагають екологу з'ясувати та усунути фактори, які призводять до порушення природної біогеохімічної рівноваги в екосистемах.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із обґрунтуванням умов формування кожної із виокремлених компетенцій.

Література

1. Буринська Н. М. Екологічна складова у змісті шкільної хімічної освіти/ Ніна Миколаївна Буринська// Біологія і хімія в шк. – 1998. – № 1. – С.18-20
2. Кофанова О. Вдосконалення навчальних планів підготовки бакалаврів екології у вищому технічному навчальному закладі/ Олена Кофанова // Хімічна та екологічна освіта: стан і перспективи розвитку: зб. матеріалів Укр. наук.-практ. конф. (Вінниця, 25-26 вересня 2008 р.) / за заг. ред. О.В.Ковальчука, О.А.Блажка – Вінниця: Видавництво «Едельвейс і К», 2008. – С.87-89
3. Рудишин С.Д. Біологічна підготовка майбутніх екологів: теорія і практика: монографія /Сергій Дмитрович Рудишин. – Вінниця: ВМГО «Темпус», 2009. – 394 с.
4. Рудишин С.Д. Методологічні основи формування змісту професійного навчання й виховання студентів-екологів у вищій школі / Сергій Дмитрович Рудишин // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 3. – С.47-55
5. Рудишин С.Д. Роздуми про європейський вимір української освіти / Сергій Дмитрович Рудишин // Науковий світ. – 2010. – № 1. – С.14-15
6. Ситник К. Біоцентризм і глобалізм / К.Ситник, В.Чопик // Вісн. НАН України. – 2009. – № 12. – С.8-12

Рассмотрена роль и место химической составляющей в профессиональной подготовке будущих экологов. Показано, что методологические основы экологических знаний значительно сложнее междисциплинарных и имеют качество эмерджентности.

Ключевые слова: экологическое образование, химическая составляющая

The role and place of the chemical component in the professional training of the future ecologists has been examined. It has been shown that methodological principles of ecological knowledge are more complicated than interdisciplinary ones, and they have the quality of emergence.

Key words: high ecological education, chemical training.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
УЖГОРОДСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Серія
**ПЕДАГОГІКА
СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

Випуск 21

Комп'ютерна верстка

Тополянський С.І.

Статті подані в авторській редакції

Здано до набору 10.02.2011. Підписано до друку 20.02.2011.
Формат 60х84. Папір офс. Гарнітура Arial.
Друк різогр. Ум. друк. арк. Обл.–вид. арк.
Тираж 300. Замовлення №