

**Міністерство освіти і науки,
молоді та спорту України**

**Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя**

Наукові записки

**Психолого-педагогічні
науки**

№ 6



Ніжин – 2012

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Редакційна колегія:

Головний редактор: Коваленко Євгенія Іванівна, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Заступник головного редактора: Ростовський Олександр Якович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичної педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Відповідальний секретар: Новгородська Юлія Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії: Бондаренко Юрій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики української мови і літератури Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Бурда Михайло Іванович, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний вчений секретар НАПН України, заступник директора Інституту педагогіки НАПН України;

Зайченко Іван Васильович, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики навчання й управління навчальним закладом Національного університету природокористування та біоресурсів України;

Конончук Антоніна Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, декан факультету психології і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Криловець Микола Григорович, доктор педагогічних наук, професор кафедри географії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Лукашова Ніна Іванівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Максименко Сергій Дмитрович, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України;

Папуча Микола Васильович, кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Пихтіна Ніна Порфирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Плахотнік Ольга Василівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Пуховська Людмила Прокопівна, доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; професор кафедри філософії і освіти дорослих ДВНЗ "Університет менеджменту освіти" НАПН України;

Тезікова Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, декан факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Чепелєва Наталія Василівна, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України;

Щотка Оксана Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Постановою ВАК України збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Бюлетень ВАК України. – 2011. – № 3. – С. 4).

Рекомендовано до друку Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 4 від 29.11.12 р.

Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – № 6. – 244 с.

Адреса видавництва: вул. Воздвиженська, 3/4, м. Ніжин, Чернігівська обл.,
Україна, 16600.
Тел.: (04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru, www.ndu.edu.ua

Верстка та макетування – Н. В. Мачужак
Літературний редактор – О. М. Лісовець, А. М. Конівненко, Н. О. Приходько
Коректор – А. М. Конівненко
Літературний редактор англійських текстів – Н. В. Коваленко

Підписано до друку 23.04.2013 р.	Формат 60x84/8	Папір офсетний
Гарнітура Computer Modern	Обл.-вид. арк. 22,18	Тираж 100 пр.
Замовлення №	Ум. друк. арк. 28,36	

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4

© Є. І. Коваленко, головний редактор, 2012
© НДУ ім. М. Гоголя, 2012

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○ Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 6, 2012 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Багрій В. Н. Актуалізація рефлексивної здатності студентів як суб'єктів фахової підготовки	7
Бейгер Г. З. Соціальна й професійна активізація підопічних системи соціального забезпечення: парадигми й досягнення	11
Біла О. О. Мобілізаційні функції майбутніх фахівців соціономічного профілю у сфері соціально-педагогічного проектування	23
Гордієнко Т. В. Педагогічні моделі багаторівневої підготовки майбутніх учителів	30
Заболотна О. А. Трансдисциплінарність як стратегія практичної реалізації засад альтернативної освіти	35
Ковальчук В. І. Зміст та структура педагогічної майстерності майстра виробничого навчання ПТНЗ	39
Леонова В. І. Особливості професійної етики майбутнього соціального педагога в закладах соціального захисту дітей	45
Парфанович І. І. Особливості діяльності та фахового рівня суб'єктів профілактики девіантної поведінки	50
Скиба М. М. Особливості медіаграмотності майбутніх соціальних педагогів	56
Спілюті О. В. Проблема формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки: теоретико-експериментальне дослідження	61
Стрельнікова Н. М. Виховні проблеми сучасної неповної сім'ї	69
Хоменко О. В. Стан та проблеми іншомовної підготовки у вищій школі України	73

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Благінін В. М., Наріжна Я. І. Сучасні інформаційні технології навчання віртуального характеру	80
Бобро А. А. Формування потреби здорового способу життя в учнів старших класів	84
Бондарчук А. Я. Тренінг як важлива форма оптимізації виховної роботи студентів музично-педагогічних факультетів	89
Качалова Т. В., Вакуленко Г. М. Формування мовно-комунікативної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі вивчення "Основ красномовства"	94
Мацегора А. В., Степченко Л. М. Профорієнтація як напрям діяльності соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу	99
Москалець О. О. Етапи навчання іншомовного писемного мовлення як засобу спілкування	104
Нагач М. В. Використання методу проектів на семінарських заняттях з країнознавства	108
Новак Т. А. Роль соціально-педагогічного комплексу сільської школи у формуванні соціальної компетентності особистості	113
Онищенко І. В. Сучасні підходи до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів	117

Останіна Н. С. Особливості соціально-педагогічної роботи з учнівською молоддю у сфері дозвілля	123
Пихтіна Н. П. Особливості формування негативних проявів поведінці дошкільників, що зумовлені неправильними типами сімейного виховання	127
Пожидаєва О. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності	133
Половіна О. А. Вплив сім'ї на інтелектуальний розвиток дітей	140
Раєлюк Т. А. Креативні педагогічні технології у підготовці фахівців соціально-педагогічної сфери	145
Стадник Д. О. Педагогічний зміст реабілітації дезадаптованих дітей в умовах освітнього середовища	149
Шрагіна Л. І. Методи і прийоми управління творчою уявою	154

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

Борисюк С. О. Вивчення стану шкільної дезадаптації підлітків як важливий аспект підготовки фахівців до практики соціально-педагогічного консультування у школі	158
Василевська Л. С. Проектна діяльність методиста як засіб удосконалення професійної майстерності педагогів	162
Кабриль К. В. Особливості формування ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки	169
Клос Л. Є. Підготовка майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності: ціннісний вимір	174
Кобилянський О. В. Практичні аспекти формування основних професійних компетенцій з охорони праці у майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах	180
Ларіна Т. В. Професійний розвиток учителів: перспективні напрями реформування	186
Остапчук О. Л. Гендерний підхід до професійної підготовки соціальних педагогів	191
Островська Н. О. Підготовка фахівців соціально-педагогічної сфери до формування усвідомленого батьківства молоді в територіальній громаді	196
Підлипська С. Д. Основні аспекти підготовки майбутніх соціальних педагогів до реалізації професійних функцій в умовах ДОЗ	200
Тукач І. І. Професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до ознайомлення дошкільників з їх правами та обов'язками	204
Чусова О. М. Професійна мобільність майбутніх соціальних педагогів у процесі взаємодії з молодшими школярами девіантної поведінки	209

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Захарчук М. Є. Аналіз досвіду США в організації інклюзивного навчання дітей загальноосвітньої школи	213
Конончук І. М. Використання історичного досвіду Ніжинської вищої школи 20-х рр. ХХ ст. у підготовці фахівців соціально-педагогічної сфери	221
Леценко М. Є. Загальні засади морального виховання школярів в Україні у др. пол. ХХ ст.	227
Романенкова Л. О., Біляєва І. М. Використання зарубіжного досвіду для підвищення якості підготовки спеціалістів соціальної сфери в Україні	230
Трофименко М. Ю. Порівняльно-історичний аналіз досвіду використання анімаційних технологій у процесі навчання іноземним мовам у Франції	234
Устименко-Косоріч О. А. Передумови формування Сербської баянно-акордеонної школи (кін. ХІХ – поч. ХХ ст.)	238

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Bagriy V. N. Actualization of reflective faculties of students as subjects of professional training	7
Bejger H. Aktywizacja społeczna i zawodowa podopiecznych systemu pomocy społecznej – paradygmaty i osiągnięcia	11
Bila O. O. Mobilization functions of prospective Socionomics specialists in the sphere of socio-pedagogical projecting	23
Gordienko T. V. Pedagogical models of multilevel training of prospective teachers	30
Zabolotna O. A. Transdisciplinarity as a strategy of implementing the key principles of alternative education	35
Kovalchuk V. I. The content and structure of training officer's pedagogical prowess in vocational schools	39
Leonova V. I. Peculiarities of professional ethic of prospective social pedagogue in child protection institutions	45
Parfanovych I. I. Peculiarities of activity and professional level of subjects of deviant behavior prevention	50
Skyba M. M. Specific features of future social workers' media literacy	56
Spilioti O. V. The problem of forming the musical-intonational thinking of prospective music teachers in the process of professional training: theoretical and experimental research	61
Strelnikova N. M. Problems of upbringing in the modern one-parent family	69
Khomenko O. V. State and problems of foreign language education in higher schools of Ukraine	73

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Blaginin V. M., Narizhna Y. I. Modern information technologies of education of virtual character	80
Bobro A. A. Formation of the need for healthy way of life among senior schoolchildren	84
Bondarchuk A. Y. A training session as an important form of optimizing educational activities of prospective music teachers	89
Kachalova T. V., Vakulenko G. M. Formation of the linguistic-communicative competence of prospective social pedagogues in the process of studying "Essentials of Oratory"	94
Matsegora A. V., Stepchenko L. M. Occupational guidance as part of social pedagogues' work at general education schools	99
Moskalets O. O. Stages of teaching writing as a means of communication in a foreign language	104
Nagach M. V. Project method in seminars on Country studies	108
Novak T. A. The role of socio-pedagogical complex of rural school in social competence formation	113
Onischenko I. V. Modern approaches to the use of information and communication technologies in professional training of prospective primary school teachers	117
Ostanina N. S. Peculiarities of socio-pedagogical work with student youth in the sphere of leisure activities	123
Pykhtina N. P. Peculiarities of behavioral problems among preschoolers caused by erroneous types of family upbringing	127
Pozhydayeva O. V. Pedagogical conditions of training prospective social pedagogues for counseling	133
Polovina O. A. Influence of family on child's intellectual development	140
Ravlyuk T. A. Creative pedagogical technologies in training of specialists in the socio-pedagogical sphere	145
Stadnik D. O. Pedagogical content of rehabilitation of maladjusted children in condition of educational environment	149
Shragina L. I. Methods and techniques of creative imagination development	154

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Borysiuk S. O. Investigating the state of school maladjustment of teenagers as an important aspect of preparing specialists for socio-pedagogical counseling in school	158
Vasylevs'ka L. S. Project activity of teaching methods specialist as a means of teacher professional development	162
Kabryl' K. V. Peculiarities of forming value competencies of prospective music teachers in the process of choir conductor training	169
Klos L. Y. Training of prospective social workers for health promotion: the value dimension	174
Kobylians'kyi O. V. Practical aspects of forming basic professional competencies in labor protection among prospective specialists at higher educational institutions	180
Larina T. V. Teacher professional development: prospective directions of reforming	186
Ostapchuk O. L. Gender approach to professional training of social educators	191
Ostrov's'ka N. O. Preparing specialists in the socio-pedagogical sphere for promoting conscious parenting among youth in a local community	196
Pidlyps'ka S. D. The main aspects of training prospective social educators for realization of their professional functions in conditions of children's health institutions	200
Tukach I. I. Professional training of prospective preschool educators for familiarizing preschoolers with their rights and responsibilities	204
Chusova O. M. Professional mobility of prospective social educators in the process of interaction with junior schoolchildren with deviant behavior	209

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Zakharchuk M. Y. Analysis of the US experience in organizing inclusive education in comprehensive schools	213
Kononchuk I. M. Use of the historical experience of Nizhyn Higher School of the 1920s for training of specialists in the socio-pedagogical sphere	221
Leschenko M. Y. Basic principles of moral education of schoolchildren in Ukraine in the second half of the 20 th century	227
Romanenkova L. O., Bilyaeva I. M. Use of foreign experience for improving quality of education in the social sphere in Ukraine	230
Trofymenko M. Y. Historico-comparative analysis of the use of animation technologies in teaching foreign languages in France	234
Ustymenko-Kosorich O. A. Preconditions for formation of the Serbian button accordion school (the end of the 19 th – the beginning of the 20 th century)	238

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 371.133.04–057.87

**АКТУАЛІЗАЦІЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ ЗДАТНОСТІ СТУДЕНТІВ
ЯК СУБ'ЄКТІВ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

Багрій В. Н.

Стаття присвячена проблемі актуалізації рефлексивної здатності майбутніх соціальних педагогів як суб'єктів фахової практики в сучасному освітньому процесі.

Ключові слова: рефлексія, актуалізація рефлексивної здатності, фахова практика.

Статья посвящена проблеме актуализации рефлексивной способности будущих социальных педагогов как субъектов профессиональной практики в современном образовательном процессе.

Ключевые слова: рефлексия, актуализация рефлексивной способности, профессиональная практика.

The article is devoted to the problem of actualization of reflective faculties of future social pedagogues as subjects of professional practice in the modern educational process.

Key words: reflection, actualization of reflective faculties, professional practice.

Постановка проблеми. Нові вимоги до компетентності спеціаліста та процесу його професійної підготовки спричиняє зміна соціально-політичних та економічних орієнтирів сучасного суспільства, яка вимагає спеціалістів, що здатні до творчої праці, високопрофесійних, мобільних, готових до пошуку та реалізації нових ідей, організаційних підходів своєї професійної діяльності. Відповідно до Закону України "Про вищу освіту" та Державної програми розвитку освіти в Україні, ціллю сучасної освіти стає виховання особистості, що здатна до самовизначення, самоосвіти, саморозвитку, а зміст освіти орієнтується на усвідомлення тих, хто навчається, як суб'єктів освітнього процесу [9]. Це потребує дослідження проблеми підготовки майбутніх спеціалістів, у тому числі соціальних працівників, для праці в сучасних умовах, висування головної мети – розвитку особистості, яка володіє не тільки системою знань, але і системою вмінь, що забезпечують здатність ефективно виконувати професійні функції. Діяльність соціальних працівників у сучасному суспільстві вимагає особливих умінь, насамперед, рефлексивних.

Мета і завдання дослідження. Визначити, що однією з педагогічних умов, що позитивно впливає на процес формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів, є актуалізація рефлексивної здатності студентів як суб'єктів фахової підготовки.

Стан дослідження. У психологічних дослідженнях "рефлексія" розуміється як фундаментальна здатність свідомої істоти бути у відношенні до особистої свідомості, мислення, умов та способів здійснення життєдіяльності (С. Л. Рубінштейн, Б. Д. Ельконін) [10]. Аналіз досліджень за названими напрямами сприяв усвідомленню специфіки поняття "рефлексія" у сфері педагогічних знань: рефлексія – мисленнево-діяльний чи чуттєво-усвідомлюваний процес самосвідомості суб'єктом своєї діяльності. У межах педагогіки рефлексія досліджувалась І. Ф. Ісаєвим, Б. П. Ковалевим, С. В. Кондратьєвою, В. О. Кривошеєвим, В. А. Сластьоніним та ін. Висновок, що впливає з досліджень названих авторів, такий: якщо аналізувати педагогічний процес у контексті "суб'єкт-суб'єктної парадигми" (Г. А. Ковальов та ін.), то результативність взаємодії педагога з тими, хто навчається, значно підвищується

завдяки рефлексивним процесам. Аналіз зарубіжної літератури з проблеми професійної рефлексії педагогів показує, що в цілому сучасні розробки стосуються механізмів функціонального навантаження рефлексії, виявлення її місця та ролі у різних сторонах педагогічної діяльності, пошуку оптимальних шляхів її цілеспрямованого розвитку (Д. Лістон, Т. Уайлдмен, Д. Найлз, К. Кларк, П. Петерсон) [1].

Виклад основних положень. Розгляд рефлексії у різних галузях науки дозволяє нам акцентувати увагу на сутнісних характеристиках даного феномену, означеного в цілому як найважливіша здатність окремого індивіда, соціальної групи знаходитись у відношенні не тільки з собою, зі здійснюваною діяльністю, але й зі соціокультурним оточенням. Виходячи з аналізу вітчизняної та зарубіжної літератури, необхідність розвитку рефлексивних умінь у процесі професійної підготовки соціальних працівників зумовлюється такими причинами: взаємодіючи з клієнтами, соціальний працівник постійно стикається з новими проблемами, ситуаціями, конфліктами, що потребують швидкого та ефективного їх вирішення. Технології соціальної роботи постійно змінюються відповідно до соціально-економічної та соціокультурної ситуації у суспільстві. Як наслідок вони потребують від соціального працівника постійного аналізу та переосмислення своїх особистих дій, а також дій інших людей. Відсутність жорсткої регламентації в організації взаємодії з клієнтами та перехід до суб'єкт-суб'єктних відношень потребують від соціального працівника прояву рефлексивних умінь у професійній діяльності. Розвиток рефлексивних умінь – процес складний та довготривалий, тому починати його слід з першого курсу навчання соціальних працівників. Професійна діяльність соціального працівника залежно від специфіки невід'ємно пов'язана зі спілкуванням, це діяльність, яка будується за законами спілкування. Одна з дослідниць цієї проблеми, Є. В. Лупшаєва, виділяє три загальні види рефлексії у спілкуванні: соціально-перцептивна (саморефлексія); комунікативна (рефлексія іншого); соціально-психологічна (рефлексія ситуації) [6]. Г. П. Ковальов та інші автори пов'язували розвиненість рефлексивних уявлень спеціаліста зі ступенем виразності таких параметрів особистості, як розвиток здатностей до ідентифікації та емпатії, адекватність уявлень, адекватність самооцінки [4]. У роботі В. А. Кривошеєва та інших авторів центральним компонентом структури рефлексивних уявлень молодих спеціалістів є їх комунікативні якості [5]. Тому рефлексивна підготовка майбутніх спеціалістів соціальної роботи передбачає таку її організацію, яка сприяє формуванню професійно важливого рівня знань про рефлексію та розвиток рефлексивних умінь. Рефлексивна підготовка студентів є частиною навчального процесу та має свою ціль, змістовні компоненти, означену структуру, механізм функціонування. Цілями рефлексивної підготовки студентів – майбутніх соціальних працівників є: формування базових знань про рефлексію; розвиток основних рефлексивних умінь; стимулювання процесу особистісного та професійного самовизначення майбутнього спеціаліста соціальної роботи. Загальні цілі рефлексивної підготовки розгортаються у системі конкретних завдань: сформувати базові знання стосовно професійної рефлексії; навчити проводити аналіз особистої думки про себе та свою діяльність, співвідносити її з думкою клієнтів, колег та інших людей, а також мотивацію їх вчинків; навчити студентів неупереджено оцінювати свої можливості та здатності; навчити студентів найпростіших прийомів удосконалення своїх рефлексивних умінь; розвинути навички міжособистісного спілкування у малих і великих групах, у колективах. Соціально-психологічні особливості студентів, характер їх майбутньої професійної діяльності та специфіка процесу навчання у вищому навчальному закладі потребує розробки такої моделі навчання, яка своїм змістом, методами навчання та формами організації навчально-пізнавальної діяльності була б спрямована на вдосконалення як професійних, так і рефлексивних умінь та знань.

Для того щоб обґрунтувати це положення гіпотези, проаналізуємо, як науковці трактують поняття "рефлексія", "суб'єкт".

Рефлексія (лат. reflexio) – відбиття, обертання назад (вид пізнання), коли в процесі якої-небудь діяльності суб'єкт сам стає об'єктом свого спостереження.

А. В. Карпов пояснює процес рефлексії і як включення аналізу власного мислення, так і спілкування з іншими людьми, міркування за іншу особу. Він виділяє дві форми рефлексії: рефлексію власної діяльності, рефлексію внутрішнього світу іншої людини. Науковець диференціює три основні види рефлексії за часовою

ознакою, а саме: ситуативна рефлексія забезпечує безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмисленні її елементів; ретроспективна рефлексія виявляється в схильності до аналізу уже виконаної в минулому діяльності й подій, що відбулись; перспективна рефлексія співвідноситься з функцією аналізу майбутньої діяльності поведінки, планування як такого, прогнозування ймовірних наслідків [3, с. 440–441].

О. М. Новіков класифікує рефлексивні процеси таким чином: а) рефлексивний аналіз власної свідомості та діяльності суб'єктом; б) рефлексія як розуміння міжособистісного спілкування; в) з'ясування того, як інший суб'єкт, інші люди знають і розуміють того, хто рефлексує [7]. Г. А. Ковальов пов'язує розвиненість рефлексивних уявлень фахівців зі ступенем виразності таких параметрів особистості, як розвиток здатностей до ідентифікації та емпатії, адекватність уявлень, адекватність самооцінки [4]. М. М. Карнелович у структурі рефлексивних уявлень майбутніх фахівців виділяє комутативні якості [2].

Оскільки рефлексію трактують як аналіз особистістю власної свідомості, діяльності, поведінки, спілкування та, відповідно, аналіз інших у минулому, теперішньому і майбутньому, тоді ми можемо стверджувати, що, актуалізуючи цей процес у студентів, можна виявляти власні успіхи, прогалини, недоліки, бачити проблеми інших. А за умови сформованої позитивної мотивації студента до діяльності це спонукатиме до корекції його дій та дій інших, що і вплине на формування професійних умінь.

Формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів здійснюється поетапно завдяки певним циклам. Усередині кожного з них проходить зміна певних етапів росту професійних умінь, відносна тривалість яких залежить від сукупності обставин зовнішнього середовища. Це можна пояснити так. Студент спочатку оцінює свої вміння як достатньо сформовані при стабільності зовнішнього середовища. Наприклад, в умовах аудиторного заняття у штучно створених ситуаціях студент аналізує, визначає проблему, мету, розв'язує, зіставляє з прогнозом, рефлексує і при цьому діє за певним шаблоном, переносючи цей шаблонний алгоритм дій в умови іншого середовища. У цей час створюються суперечності між тим, що студент виконує, і тим, що в реальних умовах цей алгоритм дій спричиняє невдачу. Тоді знання, вміння, які використовувались в одних умовах, переосмислюються і у процесі нової практичної діяльності перетворюються на якісно нові, більш удосконалені.

Наступний крок забезпечує рефлексію майбутнього фахівця на власний досвід. Аналіз досвіду передбачає мисленнєве перетворення його результату під іншим кутом зору – з позицій фахівця із уже сформованим рівнем професійних умінь.

Ми розглядаємо рефлексивну здатність як механізм, який дозволяє суб'єкту зафіксувати наявний рівень професійних умінь, оцінити рівень їхньої сформованості, визначити перспективи подальшого їхнього удосконалення.

На початковому, задовільному, рівні сформованості професійних умінь актуалізація рефлексивної здатності студентів як суб'єктів фахової підготовки здійснюється завдяки організації та проведенню тренінгів. Під час цих занять проходить інтенсивне осмислення і переосмислення учасниками стереотипів свого досвіду аж до їхнього подолання, а також формування інтелектуальних, особистісних новоутворень. Прийоми психологічних контрастів, культурних аналогів, створення рефлексивного світу дозволяє створити рефлексивне середовище та забезпечити процес конструктивного перетворення глибинних особистісних соціальних і професійних стереотипів учасників тренінгу.

На достатньому, оптимальному, рівні сформованості професійних умінь з метою актуалізації рефлексивної здатності студентів як суб'єктів майбутньої фахової підготовки використовували такі методи: психолого-педагогічний аналіз професійної діяльності соціальних педагогів, спостереження, анкетування, інтерв'ю, моделювання соціально-педагогічних ситуацій, експериментальне навчання, відеотренінг, розвивальні методи ігор рефлексії і рефлепрактики (розв'язання самодіагностичних, мисленнєвих завдань, метод рефлексивних інверсій, контент-аналіз відеопродукції, рефлексивні вправи).

Позиція суб'єкта щодо діяльності сприяє розвитку професійних умінь. Будучи суб'єктом, майбутній фахівець виконує дії тільки тоді, коли у його свідомості

з'являється образ бажаного результату. Передбачуваний у цілях результат подається як проблема, розв'язання якої спричиняє розвиток особистості, здатної осягати власну міру об'єкта відповідальності і діяти відповідно до цієї міри, що забезпечує актуалізацію творчого потенціалу студентів, стимулює їх до професійного росту, самореалізації у професійній діяльності і тому результативно впливає на формування професійних умінь.

Отже, рефлексія дає можливість майбутньому соціальному педагогу займати надситуативну позицію, зафіксувати проміжний результат сформованості професійних умінь, співвіднести тимчасові плани їх розвитку з минулими, сьогоднішніми і майбутніми, визначити перспективи удосконалення їх.

Водночас спостерігались такі випадки, коли у студентів виникали труднощі в організації соціально-педагогічних умов, а відповідно, формування професійних умінь здійснювалось на низькому рівні. Студенти без глибокого аналізу проблеми визначали цілі, не вміли прогнозувати дії соціального педагога, мотивувати власні дії. Як результат у них розвивався вузький практицизм, нехтування соціально-педагогічною теорією. У зв'язку з цим педагогами-консультантами була організована педагогічна підтримка з боку педагогів-наставників та викладачів-консультантів.

Наступний етап – оцінювальний, під час якого розв'язувались завдання формування умінь рефлексії.

На ефективність рефлексії впливає різноманітність її форм і прийомів. Окрім вербальної рефлексії, використовувались малюнки, схеми, графіки тощо.

З метою розвитку рефлексії професійних умінь майбутніх соціальних педагогів ми користувалися різними видами аналізу. З метою проведення об'єктивного самоаналізу рівня сформованості професійних умінь соціального педагога ми доповнили рефлексію взаємооцінкою. Ми звертали увагу на вміння студента самостійно бачити позитивні та негативні сторони цього процесу, визначати причини проблем, які виникли, обґрунтовували їх з погляду соціально-педагогічної теорії.

Висновки. Визначальною педагогічною умовою, що забезпечить високу результативність формування професійних умінь майбутнього соціального педагога, є актуалізація рефлексивної здатності студента як суб'єкта професійної діяльності. Оскільки рефлексію розглядаємо як аналіз особистістю власної свідомості, діяльності, поведінки, спілкування та, відповідно, аналіз інших учасників у минулому, теперішньому і майбутньому, тоді ми стверджуємо, що, актуалізуючи цей процес у студентів, можна навчити їх виявляти власні успіхи, прогалини, недоліки, бачити проблеми інших.

Література

1. Васильєва О. А. Рефлексія як психолого-педагогічна категорія [Електронний ресурс] / О. А. Васильєва. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2010_8/.../PD810_08.pdf – Назва з екрана.
2. Карнелович М. М. Рефлексія учителів на етапі післявузовського образования : посібник / М. М. Карнелович. – Гродно : ГрГУ, 2009. – 67 с.
3. Карпов А. В. Психология менеджмента : учебное пособие / А. В. Карпов. – М. : Гардарики, 2003. – 584 с.
4. Ковалев Г. А. Основные направления методов активного обучения в странах Запада / Г. А. Ковальов // Психологический журнал. – 1989. – № 1. – С. 28–34.
5. Лупшаева Е. В. Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга : автореф. дисс. ... канд. психол. наук / Е. В. Лукашова. – М., 1989. – 17 с.
6. Новиков А. М. Методология учебной деятельности / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2005. – 176 с.
7. Плетнева Е. Н. Рефлексия в организации управляемой поглощенности учебной деятельности [Електронний ресурс] / Е. Н. Плетнева. – Режим доступу: <http://www.rae.ru/fs/pdf/2008/2/60.pdf> – Назва з екрана.
8. Про вищу освіту: Закон України // Відомості Верховної Ради. – 2004. – № 20. – 134 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000 – 712 с. : ил. – (Серия "Мастера психологии").

УДК 37.013.42

AKTYWIZACJA SPOŁECZNA I ZAWODOWA PODOPIECZNYCH SYSTEMU POMOCY SPOŁECZNEJ – PARADYMATY I OSIĄGNIĘCIA

Dr Halina Bejger

У статті проаналізовано чинники, що викликають соціальну ізоляцію (ексклюзію) особистості (або соціальної групи), результатом впливу яких є безробіття, самотність, апатія, депресія. Представлено заходи, що приймаються на державному та місцевому рівнях у Польщі, а також діяльність соціальних інституцій і громадських організацій, спрямованих на допомогу безробітним та реабілітацію осіб з особливими потребами, їх соціальну й професійну активізацію.

Ключові слова: Польща, соціальна ізоляція, підопічні, соціальна робота, соціальна й професійна активізація,

В статье проанализированы факторы, вызывающие социальную изоляцию (эксклюзию) личности (или социальной группы), результатом влияния которых является безработица, одиночество, уединение, апатия, депрессия. Представлены меры, принимаемые на государственном и местном уровнях в Польше, а также деятельность социальных институций и общественных организаций, направленных на помощь безработным и реабилитацию лиц с особыми потребностями, их социальную и профессиональную активизацию.

Ключевые слова: Польша, социальная изоляция, подопечные, социальная работа, социальная и профессиональная активизация.

The author of the article analyzes factors that cause social isolation of a person (or a social group) resulting in unemployment, loneliness, seclusion, apathy, depression. Measures taken at the national and local levels in Poland, activities of social institutions and public organizations aimed at helping unemployed and rehabilitating people with special needs, their social and professional activation are revealed.

Key words: Poland, social isolation, wards, social work, social and professional activation.

Szybkie tempo rozwoju cywilizacyjnego, globalizacja i rozwój technologii oprócz postępu powodują różnicowanie się wśród ludności danego kraju grup społecznych ze względu na osiągnięty poziom życia. Dla jednych postęp oznacza wzrost standardu życia, inni, ¹nie umiając nadążyć za tempem dokonujących się zmian, doświadczają ubóstwa, bezrobocia lub czasem nie mogąc zaspokoić podstawowych potrzeb życiowych popadają w patologię społeczną. Dlatego ważne jest, aby postępowi technicznemu czy gospodarczemu towarzyszył postęp społeczny rozumiany jako "(...) ciąg zmian społecznych, któremu przypisujemy pozytywne cechy, dzięki któremu przybywa zrealizowanych wartości, społeczeństwo staje się podobniejsze do "dobrego społeczeństwa"¹, którego konsekwencją powinien być rozwój społeczny utożsamiany "(...) zarówno z kształtowaniem ludzkich zdolności, jak i tworzeniem odpowiednich warunków do pełnego wykorzystania tych zdolności."² Zachwianie tej równowagi powoduje problemy społeczne rozumiane jako "(...) przedmiot negatywnej oceny (coś złego, niepokojącego, szkodliwego, niepożądanego, oburzającego, bulwersującego itp.)"³. Jednym z negatywnych skutków braku równowagi pomiędzy rozwojem cywilizacji a rozwojem społecznym jest wykluczenie społeczne jednostek lub pewnych grup społecznych zwane również ekskluzją społeczną (z języka angielskiego exclusion). Wykluczenie jest definiowane "(...) jako niemożliwość bycia uczestnikiem ważnych społecznie aspektów życia społecznego, jak

¹ J. Supińska, Polityka społeczna dziś i jutro, ISP, Warszawa 1998, s. 67.

² L. Dziewięcka-Bokun, J. Mielecki, (red.), Wybrane problemy polityki społecznej, Wyd. U. Wr., Wrocław 1997, s. 13.

³ Ibidem, s. 13.

gospodarcze, polityczne czy kulturowe. W przypadku wykluczania społecznego jednostek czynnikami mającymi na to największy wpływ jest bezrobocie i bieda. Jeżeli dochodzi do koncentracji tego typu ludności w przestrzeni geograficznej, wówczas pojawiać się może specyficzna subkultura ubóstwa oraz wytwarzać się podklasa (underclass), w której wzory zachowań i systemy wartości często podlegają dziedziczeniu w następnych pokoleniach. Pod wpływem marginalizacji na obszarach miejskich możliwe jest wytwarzanie gett.⁴ Konsekwencje wykluczenia społecznego, jak wynika to z przedstawionej definicji, mogą rodzić negatywne skutki nawet dla przyszłych pokoleń, bowiem getto w ujęciu socjologicznym to: "uboga i zaniedbana dzielnica, zamieszkała przez określoną rasę, grupę etniczną lub kulturową, charakteryzująca się wysokim stopniem przestępczości i wykluczenia społecznego."⁵ Jak wyjaśnia Narodowa Strategia Integracji Społecznej jednostki lub rodziny wykluczone społecznie:

- żyją w niekorzystnych warunkach ekonomicznych (ubóstwo materialne),
- zostają dotknięte niekorzystnymi procesami społecznymi, wynikającymi z masowych i dynamicznych zmian rozwojowych, np. dezindustrializacji, kryzysów, gwałtownego upadku branż czy regionów,
- nie zostały wyposażone w kapitał życiowy umożliwiający im: normalną pozycję społeczną i odpowiedni poziom kwalifikacji, wejście na rynek pracy lub założenie rodziny, co dodatkowo utrudnia dostosowywanie się do zmieniających się warunków społecznych i ekonomicznych,
- nie posiadają dostępu do odpowiednich instytucji pozwalających na wyposażenie w kapitał życiowy, jego rozwój i pomnażanie, co ma miejsce w wyniku niedorozwoju tych instytucji spowodowanego brakiem priorytetów, brakiem środków publicznych, niską efektywnością funkcjonowania,
- doświadczają przejawów dyskryminacji, zarówno wskutek niedorozwoju właściwego ustawodawstwa, jak i kulturowych uprzedzeń oraz stereotypów,
- posiadają cechy utrudniające im korzystanie z powszechnych zasobów społecznych ze względu na zaistnienie: niesprawności, uzależnienia, długotrwałej choroby albo innych cech indywidualnych,
- są przedmiotem niszczącego działania innych osób, np.: przemocy, szantażu, indoktrynacji.⁶

Z przytoczonej treści dokumentu wynika, że na osobistą sytuację jednostki (lub grupy społecznej) wpływa kilka czynników, wśród których na uwagę zasługują przede wszystkim: sytuacja kryzysowa powodująca wykluczenie, niska pozycja społeczna wynikająca np. z braku wykształcenia, bezrobocia, niskiego statusu ekonomicznego i socjalnego, braku wiedzy o zasadach ubiegania się o pomoc w instytucjach do tego powołanych, słaba znajomość swoich praw, niedoskonałości w funkcjonowaniu systemu wsparcia społecznego. Bezrobocie powoduje nie tylko ubóstwo, ale wpływa także na stan psychiki jednostki, który w konsekwencji powoduje jej izolację, osamotnienie, apatię czy wręcz stany depresyjne. W sposób bezpośredni przekłada się to na wyłączenie jednostki z życia społecznego i jej niechęć do podejmowania samodzielnych kroków w celu dokonania zmian w swoim życiu. Sytuacja osoby bezrobotnej dodatkowo powoduje zmiany w zakresie tożsamości, która dotychczas wiązała się bezpośrednio z wykonywanym zawodem. Ponadto wiąże się z brakiem motywacji do ogólnej aktywności życiowej szczególnie w sferze życia rodzinnego, towarzyskiego i kulturalnego.

Dlatego polityka społeczna państwa powinna uwzględniać podejmowanie działań mających na celu zapobieganie rozprzestrzenianiu się podobnych zjawisk oraz stworzyć system wczesnego rozpoznawania procesu ekskluzji społecznej. W aktywnej polityce społecznej państwa zmierzającej do zapobiegania bezrobociu przyjmuje się trzy zasady:

- prymatu dochodu z pracy przed zasiłkiem,
- prymatu zatrudnienia przed subsydiowaną formą aktywności,
- prymatu działań aktywizujących przed osłonowymi.⁷

⁴ M. Krawczyk-Blicharska, P. Nowak, Poradnictwo społeczno-zawodowe formą przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu, w: Pomoc- wsparcie społeczne-poradnictwo. Od teorii do praktyki (red.), M. Piorunek, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2010, s. 217.

⁵ [www.babylon.com/definition/Getto_\(ujednoczenie\)/](http://www.babylon.com/definition/Getto_(ujednoczenie)/)

⁶ Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski, s. 21–22.

⁷ J. Auleytner, Polska polityka społeczna – ciągłość i zmiany, WSPTWP, Warszawa 2004, s. 12.

Wejście Polski do struktur Unii Europejskiej wiąże się bezpośrednio z wprowadzaniem w życie zobowiązania do przeciwdziałania bezrobociu i wykluczeniu społecznemu osób bezrobotnych. Zadania instytucji państwowych w zakresie przeciwdziałania bezrobociu określa Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy.⁸ Zgodnie z ustawą działania państwowe w zakresie promocji zatrudnienia, łagodzenia skutków bezrobocia i aktywizacji zawodowej osób bezrobotnych podejmowane są w oparciu o Krajowy Plan Działań opracowany przez Ministra Pracy i Polityki Społecznej.

"Krajowy Plan Działań określa:

- 1) cele i działania zgodne z kierunkami i priorytetami polityki państwa w dziedzinie rynku pracy;
- 2) działania i zakładane wyniki wdrożenia priorytetów i wytycznych Europejskiej Strategii Zatrudnienia;
- 3) zadania, programy i projekty, które mogą uzyskać wsparcie w ramach Krajowego Planu Działań;
- 4) kryteria uzyskania wsparcia finansowego przez samorządy terytorialne;
- 5) przewidywane wydatki Funduszu Pracy oraz budżetu państwa na dofinansowanie zadań objętych Krajowym Planem Działań, z określeniem wydatków w kolejnych latach budżetowych;
- 6) wskaźniki efektywności Krajowego Planu Działań;
- 7) sposób monitorowania i koordynowania wykonywania zadań."⁹

Działania na obszarze województwa podejmowane są na podstawie regionalnego planu (opracowanego w oparciu o plan krajowy), który powinien wyraźnie określić "preferowane programy regionalne, projekty lokalne, priorytetowe grupy bezrobotnych i innych osób wymagających wsparcia – po zasięgnięciu opinii powiatowych jednostek samorządu terytorialnego oraz partnerów społecznych."¹⁰ Władze samorządowe w ramach realizacji polityki reintegracji zawodowej podopiecznych systemu pomocy społecznej zapewniają zatrudnienie w formie: robót publicznych, prac społecznie użytecznych i prac interwencyjnych. Roboty publiczne, jak wyjaśnia ustawa, to zatrudnienie osoby bezrobotnej "w okresie nie dłuższym niż 12 miesięcy, mające na celu reintegrację zawodową i społeczną, w rozumieniu przepisów o zatrudnieniu socjalnym, przy wykonywaniu prac organizowanych przez gminy, organizacje pozarządowe statutowo zajmujące się problematyką: ochrony środowiska, kultury, oświaty, sportu i turystyki, opieki zdrowotnej, bezrobocia oraz pomocy społecznej, a także spółki wodne i ich związki, jeżeli prace te są finansowane lub dofinansowywane ze środków samorządu terytorialnego, budżetu państwa, funduszy celowych, organizacji pozarządowych, spółek wodnych i ich związków."¹¹ Nie jest to więc forma zatrudnienia docelowego, a przede wszystkim sposób zapobiegania negatywnym stanom psychicznym podopiecznego i próba reintegracji społecznej poprzez jego udział w pracach na rzecz dobra ogólnospołecznego. Z kolei prace społecznie użyteczne to "prace wykonywane przez bezrobotnych bez prawa do zasiłku na skutek skierowania przez starostę, organizowane przez gminę w jednostkach organizacyjnych pomocy społecznej, organizacjach lub instytucjach statutowo zajmujących się pomocą charytatywną lub na rzecz społeczności lokalnej,"¹² natomiast prace interwencyjne wykonywane są na podstawie umowy o pracę na czas określony. Podstawę do zawarcia takiej umowy z bezrobotnym jest porozumienie zawarte przez powiatowy urząd pracy z pracodawcą, na mocy którego urząd pracy refunduje pracodawcy wynagrodzenie pracownika i składki na ubezpieczenie społeczne. Prace interwencyjne jako forma aktywizacji zawodowej przewidziane są dla osób w szczególnie trudnej sytuacji, tj.:

- "1) bezrobotni do 25. roku życia,
- 2) bezrobotni długotrwale,

⁸ Dz. U. z 2004r., Nr 99, poz.1001 z późn. zm.

⁹ Ibidem, art. 3, ust. 3.

¹⁰ Ibidem, art. 3, ust. 4.

¹¹ Ibidem, art. 2.1.32.

¹² A. Żukiewicz, Reintegracja społeczna i zawodowa podopiecznych systemu pomocy społecznej. Przykład działalności Klubu Integracji Społecznej, Impuls, Kraków 2009, s. 76.

- 3) bezrobotni powyżej 50. roku życia,
- 4) bezrobotni bez kwalifikacji zawodowych,
- 5) bezrobotni samotnie wychowujący co najmniej jedno dziecko do 7. roku życia,
- 6) bezrobotni niepełnosprawni.¹³

Bardzo często umowy na czas określony są przedłużane na stałe, a więc prace interwencyjne okazują się być skuteczną formą aktywizacji społecznej i zawodowej proponowaną przez państwo.

Praca socjalna z bezrobotnymi

Pierwszymi osobami, które najczęściej podejmują profesjonalne działania wobec osób bezrobotnych są pracownicy socjalni. Podstawową formą wsparcia jest praca z indywidualnym przypadkiem w bezpośrednim kontakcie z podopiecznym w oparciu o indywidualny plan pracy z podopiecznym, ale coraz częściej także praca grupowa i praca ze społecznością lokalną jako środowiskiem najbliższym danej osobie. Pracownik socjalny planując pracę z podopiecznym powinien postrzegać go w perspektywie holistycznej wraz z całością jego problemów wiążących się z jego indywidualną sytuacją życiową. Często dzieje się tak, że obok bezrobocia pojawiają się: ubóstwo jako naturalna konsekwencja, apatia, depresja, agresja i przemoc w rodzinie, uzależnienie od alkoholu i innych środków odurzających. Tak więc paradygmat holistycznego postrzegania osób zagrożonych wykluczeniem społecznym staje się jednym z podstawowych w wielopłaszczyznowej działalności zmierzającej do reintegracji społecznej i zawodowej podopiecznych. Poszukiwanie odpowiedniego miejsca zatrudnienia i doprowadzenie podopiecznego do samodzielności finansowej nie jest jedynym zadaniem pracownika socjalnego. Bywa, że głównym problemem, który zaburza funkcjonowanie nie tylko podopiecznego, ale również całej jego rodziny jest uzależnienie od alkoholu. Zatem działania w zakresie aktywizacji zawodowej musi poprzedzić terapia odwykowa, w którą obok pracownika socjalnego muszą się włączyć inni specjaliści (członkowie komisji rozwiązywania problemów alkoholowych, lekarz, terapeuta, czasem sędzia sądu rodzinnego czy biegły sądowy). W takich przypadkach pracownik socjalny podejmuje działania w zakresie kompleksowego rozwiązania problemów podopiecznego, które mogą mieć istotny wpływ na zdecydowaną poprawę sytuacji wszystkich członków jego najbliższej rodziny. Wymaga to gotowości pracownika socjalnego do współpracy ze specjalistami reprezentującymi wiele różnych instytucji i organizacji pozarządowych.¹⁴

Działania pracownika socjalnego, zgodnie z poglądami E. Zdebskiej, powinny zmierzać do realizacji konkretnych celów takich, jak:

- zmniejszenie negatywnych skutków psychospołecznych zjawiska bezrobocia dla osób nim dotkniętych, a także minimalizacja rozmiarów zjawiska problemu bezrobocia,
- przełamanie apatii i postaw wyuczonej bezradności, pobudzanie aktywności do działań na rzecz polepszenia swej sytuacji życiowej oraz pomoc w przełamaniu barier w kontaktach z ludźmi,
- zwiększanie obszarów świadomości klientów w zakresie ich możliwości i dyspozycji zawodowych.¹⁵ Świadomy celów, jakie powinien zrealizować, pracownik socjalny przyjmuje do realizacji szereg ważnych zadań, które w praktyce mają inspirować podopiecznego do zmian w swoim życiu. Wśród nich na uwagę zasługują:
- zmiana modelu pracy z osobami bezrobotnymi;
- wzmacnianie, motywowanie i edukacja osób bezrobotnych, pomoc w określaniu ich mocnych i słabych stron;
- większa aktywizacja zawodowa osób bezrobotnych poprzez stosowanie różnych technik, m. in. poprzez kontraktowanie;
- pomoc w dokonaniu wyboru dalszego kierunku rozwoju zawodowego;

¹³ Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 r., art. 49.

¹⁴ H. Bejger, Praca socjalna w rodzinie z problemem alkoholowym (w:) Opieka Wychowanie Terapia nr 4, Warszawa 2002, s. 51–52.

¹⁵ E. Zdebska, Metody pracy z indywidualnym przypadkiem i grupą: praca z osobą bezrobotną (w:) A. Żukiewicz (red.) Praca socjalna z odbiorcami usług pomocy społecznej na przykładzie Projektu COGITO. Social Work with the Recipients of Social Services as Exemplified by the COGITO Project, Impuls, Kraków 2007, s. 19.

- pomoc w nabyciu umiejętności skutecznej komunikacji oraz łatwego nawiązywania kontaktów;
- pomoc psychologiczna i prawna dla osób pozostających w problemie bezrobocia;
- pomoc materialna i rzeczowa;
- wyeliminowanie zjawiska wykorzystywania pomocy OPS przez osoby pracujące dorywczo, jednak ukrywające ten fakt przed pracownikami Ośrodka."¹⁶

Autorka podkreśla konieczność osobistego zaangażowania podopiecznego w proces wychodzenia z problemu bezrobocia poprzez kontrakt zawarty pomiędzy nim a pracownikiem socjalnym obligujący do samodzielnego wykonania wielu czynności i dokonania zmian. Obok pracy poświęconej uzyskaniu miejsca pracy istotę współpracy stanowi wydobywanie jednostki z sytuacji bezradności wobec swojego losu i bierności wobec zaistniałej sytuacji. Drogą do aktywizacji społecznej jest więc edukacja podopiecznego w celu uzyskania kwalifikacji dających możliwość zatrudnienia, ale także poprawiających samoocenę i rozwijającą umiejętności społeczne w zakresie relacji interpersonalnych. W okresie podejmowania trudu zdobywania odpowiednich kwalifikacji podopieczny może liczyć na wsparcie materialne i finansowe, by od momentu podjęcia pracy zacząć zarabiać na utrzymanie swojej rodziny i widzieć przed sobą perspektywę na lepsze życie i ewentualny rozwój zawodowy.

W okresie reformowania polskiego systemu pomocy społecznej zyskały na znaczeniu organizacje pozarządowe, które będąc bliżej osób wymagających wsparcia sprawdzają się jako partnerzy instytucji państwowych w rozwiązywaniu problemów podopiecznych. Uprozczone procedury i struktura organizacyjna predestynuje te organizacje do bliskich kontaktów ze środowiskiem, gdyż pozwalają one na dokonywanie wnikliwej diagnozy rzeczywistych potrzeb osób zagrożonych marginalizacją i dają możliwość szybkiego reagowania na pojawiające się problemy społeczne. Korzystna ocena skuteczności partnerstwa sektora państwowego z organizacjami pozarządowymi wyznacza nowe paradygmaty w polityce społecznej. Przede wszystkim dotyczą one aktywizacji, kształtowania państwa obywatelskiego i rozwijania przedsiębiorczości społecznej. Takie podejście do rozwiązywania problemów społecznych rozszerza krąg odpowiedzialnych za sytuację społeczną w kraju. Aktywizacja społeczna i zawodowa podopiecznych ma służyć także rozwijaniu idei integracji społecznej w praktyce. Inkluzja osób zagrożonych wykluczeniem społecznych ma się dokonywać poprzez rozwój usług w zakresie pracy socjalnej, aktywizacji społecznej i zawodowej poprzez rozwijanie poradnictwa, usług edukacyjnych i uaktywnienie społeczności lokalnych w oparciu o możliwości tkwiące w podmiotach gospodarki społecznej. Instrumentem rozwoju są Programy Aktywności Lokalnej realizowane przy wsparciu finansowym Europejskiego Funduszu Społecznego. Jak wyjaśnia M. Grewiński, "Programy Aktywności Lokalnej to takie inicjatywy partnerskie samorządów lokalnych, które włączyłyby do realizacji lokalnych polityk – społecznej, kulturalnej, oświatowej, rynku pracy, zdrowia – różne podmioty pozarządowe, kościelne, gospodarki społecznej i byłyby skierowane do konkretnego środowiska społeczności lokalnej."¹⁷

Ważnym narzędziem wprowadzania paradygmatu aktywnej polityki społecznej i idei integracji społecznej jest ekonomia społeczna, która wprowadzona do systemu pomocy społecznej pokazuje nowe możliwości i korzystne rozwiązania zmieniające jakość życia podopiecznych. Dzięki rozwijaniu ekonomii społecznej i wsparciu ze środków unijnych w ostatnim dziesięcioleciu pojawiły się nowe podmioty gospodarki społecznej, jak: spółdzielnie socjalne, zakłady aktywności zawodowej, centra integracji społecznej, kluby integracji społecznej i warsztaty terapii zajęciowej. Rozwój w zakresie tworzenia poszczególnych podmiotów obrazuje poniższa tabela.

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych internetowych.

Jedną z form aktywnego wspierania osób zagrożonych wykluczeniem społecznym jest zatrudnienie socjalne organizowane zarówno przez służby państwowe jak i organizacje pozarządowe. Jest ono formą aktywizacji społecznej i zawodowej:

¹⁶ Ibidem, s. 19–20.

¹⁷ M. Grewiński, Od systemu opieki przez politykę pomocy do aktywizacji i integracji społecznej w Polsce (w:) M. Grewiński, J. Krzyszkowski (red.), Współczesne tendencje w pomocy społecznej i pracy socjalnej, Warszawa 2011, s. 17

Tabela I

Liczba podmiotów gospodarki społecznej w Polsce w latach 2009–2012

p.	podmiot	Lata			
		2009	2010	2011	2012
	spółdzielnie socjalne	127	287	300	447
.	zakłady aktywności zawodowej	40	64	64	65
.	kluby integracji zawodowej	300	286 w tym 223 aktywne	223	223
.	centra integracji zawodowej	67 w tym 20 samorządow ych	70 w tym 20 samorządow ych.	74 w tym 20 samorządow ych	74 w tym 20 samorządow ych
.	warsztaty terapii zajęciowej	662	662	663 w tym 522 prowadzone przez org. pozarządowe	686

"- bezdomnych realizujących indywidualny program wychodzenia z bezdomności,
 - uzależnionych od alkoholu, po zakończeniu programu psychoterapii w zakładzie leczenia odwykowego,
 - uzależnionych od narkotyków lub innych środków odurzających, po zakończeniu programu terapeutycznego w zakładzie opieki zdrowotnej,
 - chorych psychicznie,
 - długotrwale bezrobotnych,
 - zwalnianych z zakładów karnych mających trudności w integracji ze środowiskiem,
 - uchodźców realizujących indywidualny program integracji,
 - osób niepełnosprawnych, podlegających wykluczeniu społecznemu i którzy ze względu na swoją sytuację życiową nie są w stanie własnym staraniem zaspokoić swoich podstawowych potrzeb życiowych i znajdują się w sytuacji powodującej ubóstwo oraz uniemożliwiającej lub ograniczającej uczestnictwo w życiu zawodowym, społecznym i rodzinnym.¹⁸ Pierwszy etap aktywizacji społecznej i zawodowej często odbywa się w 223 aktywnie działających na terenie Polski Klubach Integracji Społecznej oraz 74 Centrach Integracji Społecznej. Zadanie KIS polega na udzielaniu pomocy osobom indywidualnym i ich rodzinom w odbudowaniu struktury i funkcji rodziny oraz jej poszczególnych członków, przywróceniu ich aktywności społecznej w społeczności lokalnej i przygotowaniu do ponownego pełnienia ról społecznych oraz uzyskaniu kwalifikacji zawodowych dających szansę zatrudnienia. Kluby Integracji Społecznej mogą być tworzone przez gminne ośrodki pomocy społecznej, organizacje pozarządowe lub w oparciu o partnerstwo kilku podmiotów. Natomiast Centrum Integracji Społecznej jest podmiotem, który realizuje zadania w zakresie reintegracji społeczno – zawodowej poprzez kształtowanie umiejętności zawodowych, przyuczenie zawodowe, podwyższanie kwalifikacji lub przekwalifikowanie oraz przygotowywanie podopiecznych i ich rodzin do pełnienia ról społecznych typowych dla osób, którym nie zagraża wykluczenie społeczne. Centrum Integracji Społecznej organizuje zajęcia dla osób skierowanych przez Ośrodek Pomocy Społecznej (OPS), Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie (PCPR) lub przez Powiatowy Urząd Pracy (PUP) lub na wniosek podopiecznego, zakładu leczenia odwykowego czy organizacji pozarządowej zaopiniowany przez pracownika socjalnego z OPS po przeprowadzeniu wywiady środowiskowego. Nie zagłębiając się w zasady tworzenia tych podmiotów i ich strukturę, warto dokonać analizy skuteczności ich działania. Tabela zamieszczona poniżej obejmuje proponowane przez CIS formy pomocy podopiecznym wraz z % uczestnictwa w nich osób zagrożonych wykluczeniem społecznym w latach 2008–2010.

¹⁸ Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 o zatrudnieniu socjalnym, art. 1, ust. 4, Dz. U. Nr 122, poz. 1143, z późn. zm.

Tabela II

**Uczestnicy według form pomocy organizowanej przez CIS
w Polsce w latach 2008–2010**

Lp.	Formy pomocy	Uczestnicy w %		
		2008 r.	2009 r.	2010 r.
1.	szkolenia zawodowe	55,0	53,9	53,1
2.	praktyki i staże zawodowe	20,6	51,9	60,3
3.	pomoc w uzyskaniu ofert pracy	55,5	50,1	58,8
4.	szkolenia w zakresie działalności gospodarczej i spółdzielczości socjalnej	41,5	49,3	58,7
5.	spotkania z lokalnymi pracodawcami	44,3	49,9	54,8
6.	zajęcia terapeutyczne	29,7	46,3	43,8
7.	grupy samopomocowe i grupy wsparcia	25,8	46,9	50,4
8.	indywidualne konsultacje z psychologiem lub terapeutą	45,9	50,2	53,4
9.	grupy edukacyjne	36,8	44,8	49,8

Źródło: *Raport Tematyczny 2011 INTERNET.pdf*

Dane zamieszczone w tabeli wskazują, iż największe zainteresowanie wśród podopiecznych budziły formy pomocy związane z uzyskaniem kwalifikacji pozwalającymi na powrót na rynek pracy (55 % zainteresowanych) oraz bezpośrednie wsparcie związane z pozyskaniem miejsc pracy poprzez uzyskanie ofert pracy dla od 50,1 % do 58,8 % zainteresowanych. Wszystkie pozostałe formy pomocy w roku 2008 spotkały się z umiarkowanym zainteresowaniem, tj. od 25,8 % do 45,9 %. W kolejnych latach w zakresie wszystkich proponowanych form nastąpił sukcesywny wzrost zainteresowania nawet o kilkanaście procent, co oznacza wzrost świadomości podopiecznych, którzy doceniają w procesie reintegracji społecznej i zawodowej również staże zawodowe (wzrost z 20,6 % do 60,3 %) i szkolenia w zakresie prowadzenia samodzielnej działalności gospodarczej, spółdzielczości socjalnej (wzrost z 41,5 % do 58,7 %), ale także zajęcia terapeutyczne (wzrost z 29,7 do 46,3 %), indywidualną pomoc psychologiczną (wzrost z 45,9 do 53,4 %), grupy wsparcia (wzrost z 25,8 % do 50,4 %) i grupy edukacyjne (wzrost z 36,8 % do 49,8 %). Równie kompleksowe wsparcie oferują Ośrodki Aktywizacji Społecznej i Zawodowej dla osób bezdomnych, które obok zapewnienia schronienia i wyżywienia proponują długofalową pomoc w postaci wsparcia psychologicznego i terapeutycznego, doradztwa i szkoleń zapewniających możliwość zatrudnienia, a w momencie uzyskania uprawnień do zatrudnienia także mieszkania chronione czy pośrednictwo pracy. Efekty działalności Centrów Integracji Społecznej w zakresie aktywizacji społecznej i zawodowej w Polsce ocenia się także na podstawie wskaźnika (podawanego w %) osób, które ukończyły proponowane zajęcia stanowiące element planu wychodzenia z sytuacji kryzysowej. Wskaźnik krajowy dla osób podlegających wykluczeniu społecznemu w Polsce wynosił dla badanego okresu 47,95 %.

Tabela III

**Efekty działalności CIS w Polsce według % osób,
które ukończyły zajęcia w latach 2007–2010**

Lp.	Powyżej wskaźnika krajowego	
	województwa	% uczestników
1	2	3
1.	dolnośląskie	84,65
2.	kujawsko-pomorskie	55,61
3.	lubelskie	89,51
4.	małopolskie	63,63
5.	podkarpackie	100,00
6.	pomorskie	74,88
7.	świętokrzyskie	63,68

1	2	3
Poniżej wskaźnika krajowego		
8.	lubuskie	33,60
9.	łódzkie	38,29
10.	mazowieckie	41,45
11.	opolskie	34,25
12.	śląskie	42,63
13.	warmińsko-mazurskie	43,14
14.	wielkopolskie	38,27
15.	zachodniopomorskie	28,57

Źródło: *Raport Tematyczny 2011 INTERNET.pdf*

Dodatковым potwierdzeniem skuteczności pracy Klubów i Centrów Integracji Społecznej jako podmiotów organizujących działania na rzecz wychodzenia z problemu bezrobocia i powrotu podopiecznych do aktywności społecznej jest odzyskanie przez nich samodzielności ekonomicznej. Dokonania w tym obszarze obrazują dane w kolejnej tabeli.

Tabela IV

**Usamodzielnienie ekonomiczne uczestników zajęć
organizowanych przez KIS i CIS w Polsce w latach 2008–2010**

Lp.	Forma usamodzielnienia	2008 r.		2009 r.		2010 r.	
		N	%	N	%	N	%
1.	skierowanie do zatrudnienia socjalnego u pracodawcy	102	14,3	149	21,3	95	11,3
2.	zatrudnienie u pracodawcy	519	72,2	431	61,8	592	70,1
3.	zatrudnienie w Centrum Integracji Społecznej	53	7,4	59	8,5	79	9,4
4.	podjęcie samodzielnej działalności gospodarczej	9	1,3	32	4,6	6	0,7
5.	podjęcie działalności gospodarczej w spółdzielni socjalnej	14	1,9	6	0,9	38	4,5
6.	nabycie prawa do świadczeń emerytalnych lub rentowych	21	2,9	20	2,9	34	4,0
Razem		718	100	697	100	844	100

Źródło: *Raport Tematyczny 2011 INTERNET.pdf*

Analiza wyników ogólnokrajowych umożliwia zaobserwowanie pewnych tendencji w zakresie odbioru społecznego proponowanych form pomocy. Najwięcej osób (populacja na poziomie 61,8 % do 72,2 % uczestników zajęć) po wykonaniu zadań objętych planami indywidualnych oddziaływań w badanym okresie trafiło bezpośrednio do pracodawców, co oznacza, że osiągnęli pozytywny wynik, uzyskali odpowiednie kwalifikacje i chcą podjąć próbę ponownego odnalezienia się w życiu i na rynku pracy, co na nowo kształtuje poczucie własnej wartości jednostki. Część osób (14,3 % w 2008 r., 21,3 % w 2009 r. z tendencją spadkową do 11,3 % w 2010 r.) podejmuje różne formy zatrudnienia wspieranego zwanego socjalnym. Niewielka liczba uczestników zainteresowanych powrotem na rynek pracy w skali kraju podejmuje śmiały krok i próbuje swoich sił w samodzielnych formach małej prywatnej przedsiębiorczości w postaci własnych firm (od 0,7 % w 2010 r. do 4,6 % w 2009 r.) oraz poprzez zakładanie spółdzielni socjalnych.

Spółdzielnie socjalne aktualnie działają z powodzeniem na polskim rynku pracy w liczbie 447, co potwierdza wzrost ich liczby np. od roku 2009, kiedy było ich 127. Stanowią one rodzaj firmy, której właścicielem są członkowie spółdzielni lub organizacje pozarządowe uprawnione do ich zakładania. Spółdzielnia socjalna jest formą małej przedsiębiorczości, ale też organizacją, która podejmuje działania w trzech różnych obszarach. Pierwszy z nich realizuje cele związane z działalnością gospodarczą i zarabianiem pieniędzy. Aktywność członków spółdzielni koncentruje się wokół pozyskiwania klientów, podejmowania i wykonywania zleceń oraz przeznaczania zarobionych pieniędzy na wynagrodzenia dla pracowników i na inwestycje. Drugi obszar działalności związany jest z

reintegracją społeczną i zawodową podopiecznych i ochrona przed wykluczeniem zawodowym. Zgodnie z ustawą o spółdzielniach socjalnych reintegracja społeczna to "działania mające na celu odbudowanie i podtrzymanie umiejętności uczestniczenia w życiu społeczności lokalnej i pełnienia ról społecznych w miejscu pracy, zamieszkania lub pobytu."¹⁹ Natomiast reintegracja zawodowa to "działania mające na celu odbudowanie i podtrzymanie zdolności do samodzielnego świadczenia pracy na rynku pracy – a działania te nie są wykonywane w ramach prowadzonej przez spółdzielnię socjalną działalności gospodarczej."²⁰ Reintegracja społeczno-zawodowa jest równie ważna jak działalność nastawiona na zysk ekonomiczny. Nastawiona jest na przełamanie poczucia wyizolowania i apatii, rozwijanie umiejętności społecznych, rozwój samodzielności i odpowiedzialności za wykonywaną pracę i swój dalszy los, a w obszarze zawodowym zdobywanie nowych kwalifikacji i umiejętności zawodowych poprzez różne formy edukacji, staże i praktyki. Trzeci obszar działalności spółdzielni socjalnej to działania podejmowane na rzecz społeczności lokalnej w formie imprez kulturalnych, integracyjnych, szkoleń, warsztatów, czy np. wycieczek dla dzieci z najuboższych rodzin na osiedlu mieszkaniowym lub działalność pożytku publicznego o szerszym znaczeniu.

Alternatywną formą aktywizacji społecznej i zawodowej osób zagrożonych wykluczeniem społecznym są w Polsce zakłady aktywności zawodowej funkcjonujące w liczbie 65-ciu, tj. po kilka w każdym województwie. "Zakład aktywności zawodowej jest wyodrębnioną organizacyjnie i finansowo jednostką tworzoną przez powiat, gminę, stowarzyszenie lub inną organizację społeczną, której statutowym zadaniem jest rehabilitacja zawodowa i społeczna osób niepełnosprawnych."²¹ Za niepełnosprawne uważa się "osoby, których stan fizyczny, psychiczny lub umysłowy trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza lub uniemożliwia wypełnianie ról społecznych, a w szczególności zdolności do wykonywania pracy zarobkowej."²² Każdy zakład aktywności zawodowej działa w oparciu o roczny plan działalności gospodarczej. Zgodnie z obowiązującymi przepisami zakład aktywności zawodowej zatrudnia osoby niepełnosprawne w stosunku do sprawnych jak 2,5 do 1 w zakładach zajmujących się wytwórczością oraz 3 do 1 w zakładach usługowych. Organizator ZAZ musi zapewnić warunki bezpieczeństwa i higieny pracy oraz uwzględnić potrzeby osób niepełnosprawnych w zakresie: przygotowania stanowisk pracy, pomieszczeń sanitarnohigienicznych, ciągów komunikacyjnych oraz zapewnienia doraźnej i specjalistycznej opieki lekarskiej i usług rehabilitacyjnych.

Na tle dokonań w skali krajowej zasadna i interesująca wydaje się analiza skuteczności działalności różnych podmiotów na poziomie województwa. Analizy dokonano w województwie lubelskim na przykładzie podmiotów działających efektywnie i niosących pomoc potrzebującym. Wiele z nich to efekty wieloletniej pracy organizacji pozarządowych, które znają potrzeby osób zagrożonych wykluczeniem społecznym i umiały wypracować formy pomocy pozwalające pełnić w życiu społecznym określone role, w tym także zawodowe. Taką organizacją jest Charytatywne Stowarzyszenie Niesienia Pomocy Chorym "Misericordia" w Lublinie, które powstało 23 stycznia 1991 r. za sprawą kapelana Szpitala Neuropsychiatrycznego w Lublinie – ks. Tadeusza Pajurka. Za cel swojej działalności przyjęło pomoc osobom dotkniętym chorobami psychicznymi w zaspokajaniu ich potrzeb psychicznych, społecznych, duchowych i materialnych. Podopieczni często potrzebowali pomocy w zrozumieniu własnej choroby oraz możliwości i ograniczeń z nie wynikających, wsparcia w powrocie do życia społecznego, czasem znalezienia mieszkania i pomocy w znalezieniu pracy. W dniu 16 października 2009r. stowarzyszenie powołało do życia Zakład Aktywności Zawodowej w Lublinie zorganizowany w wyremontowanych budynkach, w tym jeden zabytkowy. ZAZ prowadzi w budynku XVIII-wiecznym kawiarnię "Santiago Cafe"(oferującą organizację przyjęć i imprez w 3 zabytkowych salach dla 55 osób łącznie), a oprócz tego kuchnię, która zarabia organizując zbiorowe żywienie dla ludności w tej dzielnicy (tanie obiady abonamentowe) oraz usługi cateringowe dla firm i osób prywatnych (do 400 osób) i usługi utrzymania czystości. ZAZ

¹⁹ Ustawa z dn. 27 kwietnia 2006 o spółdzielniach socjalnych, Dz. U. Nr 94, art. 2, ust. 2, pkt 1, poz. 651, z późn. zm.

²⁰ Ibidem, art. 2, ust. 2, pkt 1.

²¹ idn.org.pl/sonnzz/gospodarka_zaz.htm

²² Ibidem.

zapewnia zatrudnieni dla 34 osób niepełnosprawnych z zaburzeniami psychicznymi. Działalność stowarzyszenia aktualnie została poszerzona o:

- Środowiskowy Dom Samopomocy- dzienną placówkę wsparcia wyposażoną w 9 pracowni terapeutycznych oferujących po przebytej chorobie rehabilitację zdrowotną i społeczną;

- Warsztat Terapii Zajęciowej – wyposażony w 7 pracowni terapii zajęciowej przygotowujący do ewentualnego podjęcia pracy zarobkowej;

- Ośrodek Adaptacyjny – w ramach którego stowarzyszenie prowadzi mieszkania chronione dla 16 osób z zaburzeniami psychicznymi, które okresowo znajdują się w trudnej sytuacji mieszkaniowej;

- placówkę opiekuńczo-wychowawczą dla zaniedbanych dzieci z dzielnicy Głusk.

Najstarszą spółdzielnią socjalną w Lublinie jest Lubelska Spółdzielnia Socjalna "Koziołek", która powstała w 2007 r. w wyniku realizacji rocznego programu I edycji Centrum Integracji Społecznej "Integro", które działało jako gospodarstwo pomocnicze Urzędu Miejskiego w Lublinie. W ramach tego programu osoby zagrożone wykluczeniem społecznym zdobyły kwalifikacje i umiejętności w konkretnych zawodach: malarz-tapeciarz, pracownik robót wykończeniowych, posadzkarz, opiekunka osoby zależnej, handlowiec, samodzielny księgowy. Uczestnicy programu zdobyli także wiedzę z zakresu ustawodawstwa związanego z zakładaniem i prowadzeniem spółdzielni socjalnej podczas warsztatów i konferencji zorganizowanych przez: Fundację "Barka" z Poznania, Wama-Coop z Olsztyna i Lubelski Ośrodek Samopomocy oraz konsultacje z osobami mającymi doświadczenia w prowadzeniu spółdzielni. Przed założeniem spółdzielni Centrum Integracji Społecznej zorganizowało dla uczestników programu: konsultacje ze specjalistą ds. marketingu (2x w tygodniu), konsultacje z radcą prawnym, zajęcia praktyczne obsługi komputera, drukarki, faxu, uzyskano pomoc w dostępie do materiałów biurowych. Tematyka zajęć poprzedzających założenie spółdzielni obejmowała: zagadnienia badania rynku, obsługi klienta, konkurencji, opanowanie umiejętności w zakresie sporządzania biznesplanu, tworzenia logo i opracowywania materiałów reklamowych, wizytówek, a także opracowania całej dokumentacji (wniosków do Urzędu Pracy i Krajowego Rejestru Sądowego). Rozpoczęcie działalności Spółdzielni było możliwe dzięki wsparciu finansowemu ze strony Miejskiego Urzędu Pracy w Lublinie na sumę 31.600 PLN, udziałom członków wraz z wpisowym w kwocie 1.750 PLN oraz w postaci Grantu z Ośrodka Wsparcia Spółdzielczości Socjalnej w Zamościu w wysokości 19.000 PLN, łącznie w wysokości 52.350 PLN.

W ramach programu Operacyjnego Funduszu Inicjatyw Obywatelskich 2009, Priorytet IV "Rozwój przedsiębiorczości społecznej" w obszarze wsparcia "Przedsiębiorczość społeczna i upowszechnienie idei partnerstwa trójsektorowego" przy Spółdzielni Socjalnej "Koziołek" powstał Klub Integracji Społecznej jako projekt, który był realizowany od 1.07.2009 r. do 31.12.2009 r. i zaadresowany do osób zagrożonych wykluczeniem społecznym, podopiecznych Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Lublinie z dzielnicy Bronowice o dużym wskaźniku bezrobocia. Klub Integracji społecznej działał na rzecz partnerstwa lokalnego, rozwoju dzielnicy Bronowice oraz na rzecz rozwoju ekonomii społecznej na Lubelszczyźnie. W ramach aktywizacji społecznej i zawodowej osób bezrobotnych organizował: warsztaty integracyjne, konsultacje psychologiczne, kurs komputerowy, doradztwo zawodowe, trening przedsiębiorczości i doradztwo indywidualne, wyjścia do kin i teatrów, rozwój aktywności fizycznej (siłownia, basen, fitness club, kurs tańca towarzyskiego, a także wsparcie materialne w postaci zakupu odzieży, obuwia czy sprzętu turystycznego. Kolejny projekt "Lubelski Staw" był realizowany w ubiegłym roku w okresie od 1.06.2011 r. do 31.12.2011 r. Obok zadania w zakresie kontynuacji działania Klubu Integracji Społecznej i promowania ekonomii społecznej na Lubelszczyźnie, konkretne działania w zakresie aktywizacji społecznej i zawodowej skierowano do 40 kolejnych osób (4 edycje po 10 osób). Spółdzielnia realizuje przede wszystkim zadania związane z reintegracją społeczną swoich członków, uaktywnia, budzi nowe zainteresowania i potrzeby, uczy, jak je realizować, ale sukcesywnie staje się społecznym przedsiębiorstwem, które staje się coraz prężniej działającą firmą przynoszącą konkretne zyski. W ramach świadczonych usług spółdzielnia oferuje:

- usługi budowlane – usuwanie barier architektonicznych, prace tynkarskie, malowanie, tapetowanie, usługi wodno-kanalizacyjne, elektryczne, murarskie, montażowe itp.;

- usługi porządkowe – mycie, czyszczenie, pranie (dywanów i tapicerek), sprzątanie pomieszczeń biurowych, szkolnych, szpitalnych, hotelowych, dworcowych;

- biuro rachunkowe – kompleksowe usługi księgowo, pomoc w założeniu firmy, prowadzenie ksiąg rachunkowych, spraw kadrowo-płacowych, rozliczeń podatkowych, z ZUS, analityki finansowej i reprezentację przed urzędami;

- usługi opiekuńcze – opiekę nad dziećmi, osobami starszymi i niepełnosprawnymi.

Spółdzielnią o zupełnie innym charakterze jest "Kawiarnio – Księgarnia "Spółdzielnia" w Lublinie, która obok przedsiębiorczości społecznej rozwija także działalność społeczna i kulturalną. Ta mała firma hołduje zasadzie **Fair Trade** czyli **Sprawiedliwego Handlu**, co oznacza, że podaje produkty pochodzące z miejsc, gdzie pracownicy są godziwie opłacani i nie wykorzystywani przez swoich pracodawców, gdzie pracownikami nie są małoletnie dzieci oraz warunki produkcji tych produktów są zgodne z zasadami ekologii. Ponadto spółdzielnia umożliwia swoim klientom łatwy dostęp do książek, które stoją w zasięgu ręki na regałach tak jak w czytelnicy i są dostępne dla wszystkich klientów. Ponadto uruchomiono półkę bookcrossingu, na której można pozostawić własną przeczytaną lub niepotrzebną książkę a w zamian wziąć inną do przeczytania. Raz w miesiącu dla zwolenników bezgotówkowej wymiany książek organizowane są tzw. **Book Swap Party**. Spółdzielnia organizuje również raz w miesiącu Kiermasz Rękodziela oraz wystawy, warsztaty, spotkania literackie i muzyczne. Powstanie Kawiarnio – Księgarni "Spółdzielnia" jest wynikiem trójstronnego partnerstwa Programu Narodów Zjednoczonych (UNDP), Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Lublinie i Wielobranżowej Spółdzielni Socjalnej "Cztery Pory Roku" w Lublinie. Stąd szeroki program działań spółdzielni na rzecz obrony praw człowieka.

Lubelszczyzna posiada również sieć 60 Warsztatów Terapii Zajęciowej- placówek dziennego wsparcia zajmujących się rehabilitacją społeczną i zawodową osób niepełnosprawnych. Funkcjonują w ramach Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Terapia zajęciowa organizowana jest na bazie pracowni, w których podopieczni przyuczani są do wykonywania czynności związanych z wykonaniem konkretnych przedmiotów, poznają cykle technologiczne. Podopieczni korzystając z zajęć w wybranych pracowniach zdobywają kwalifikacje zawodowe umożliwiające potencjalnie podjęcie pracy zarobkowej, uczą się samodzielności i uaktywniają zarówno zawodowo jak i społecznie. Jak wykazują badania około 1/3 uczestników warsztatów jest w stanie podjąć pracę zawodową, jednak nie wszyscy znajdują zatrudnienie. Warsztaty Terapii Zajęciowej zgodnie z przepisami nie mogą prowadzić działalności gospodarczej. Dlatego dla ożywienia działalności tych ośrodków z pożytkiem dla podopiecznych i ich reintegracji społecznej oraz zawodowej Fundacja Rozwoju Lubelszczyzny realizuje wspólnie z Internet Ventures projekt "Aukcja bez barier" na rzecz integracji i adaptacji społecznej osób niepełnosprawnych. Obok 60 Warsztatów Terapii Zajęciowej z terenu województwa lubelskiego zaproszono do udziału w projekcie także Zakłady Aktywizacji Zawodowej, które na portalu aukcyjnym mogą prezentować swoje wyroby (obrazy, rzeźby, przedmioty dekoracyjne i użytkowe) oraz usługi i wystawiać na licytację. Dochody pochodzące ze sprzedaży wyrobów wykonanych przez uczestników dotychczas stanowią 0,8 % dochodów WZT,²³ zaś projekt powinien przyczynić się do powiększenia go, rozszerzenia działalności statutowej i poprawy warunków funkcjonowania tych ośrodków. Do tego projektu przystąpiły już 33 WZT z województwa lubelskiego. Jednym z nich jest Warsztat Terapii Zajęciowej w Nałęczowie, placówka działająca od 1997 r. Aktywizacją społeczną i zawodową objętych jest aktualnie 25 uczestników, którzy w systemie dziennym, w dni powszednie od godz. 7:00 do 15:00 są przyuczani w zakresie umiejętności niezbędnych do podjęcia pracy zawodowej. Wszelkie działania realizowane są w oparciu o indywidualny program rehabilitacji i terapii z uwzględnieniem możliwości uczestnika oceniane na podstawie diagnozy jego niepełnosprawności. Program indywidualny jest adekwatnie do potrzeb uczestnika modyfikowany a jego osiągnięcia systematycznie oceniane. Warsztaty Terapii Zajęciowej nastawione są na rozwijanie u podopiecznych uniwersalnych umiejętności przydatnych na każdym stanowisku pracy takich, jak: "przestrzeganie zasad BHP, dokładność, przestrzeganie godzin pracy, przestrzeganie regulaminu, punktualność, przygotowanie i porządkowanie stanowiska pracy jak i czynności życia codziennego w

²³ AukcjabezBarier.pl, nr 3 (6)/ 2011, Katowice, tekst na okładce.

tym treningi samoobsługowe np. mycie, czesanie, trening estetycznego spożywania posiłków, trening ekonomiczny, trening umiejętności społecznych."²⁴

Analiza realizacji paradygmatu aktywizacji i integracji obowiązującego w polskim systemie pomocy społecznej skłania do pewnych wniosków. Należy podkreślić, iż udało się przy znacznym udziale funduszy unijnych wypracować szereg dobrych modelowych rozwiązań pozwalających na reintegrację społeczną i zawodową osób dotkniętych wykluczeniem społecznym. Jednakże większość inicjatyw realizowanych jest przez organizacje pozarządowe i koszty ich są bardzo wysokie. Aktualnie mamy w Polsce dopiero pierwsze wycinkowe badania skuteczności efektywności podejmowanych działań w stosunku do nakładów. Warto byłoby teraz stworzyć, w oparciu o sprawdzone w obszarze non profit rozwiązania, państwowy system pomocy w ramach środków budżetowych lub przy połączeniu sił kilku sektorów gospodarki. Wymogiem koniecznym wydaje się tworzenie sieci państwowych KIS-ów i CIS-ów, które przygotowywałyby podopiecznych w zakresie odzyskiwania zdolności do podjęcia pracy zawodowej. Natomiast urzędy pracy zapewniałyby odpowiednie miejsca pracy. Takie rozwiązania pomogłyby stworzyć państwowy system aktywizacji społecznej i zawodowej podopiecznych pomocy społecznej, w którym każda jednostka uzyskalaby profesjonalną, kompleksową pomoc.

Literatura

1. AukcjabezBarier.pl, nr 3(6), Katowice 2011.
 2. Auleytner J., Polska polityka społeczna – ciągłość i zmiany, WSPTWP, Warszawa 2004.
 3. Bajorowicz M. (red.), Warsztat Terapii Zajęciowej w Nałęczowie, w: AukcjabezBarier nr3(6), Katowice 2011.
 4. Bejger H., Praca socjalna w rodzinie z problemem alkoholowym, "Opieka Wychowanie Terapia" nr 4, Warszawa 2002.
 5. Dziewięcka-Bokun L., Milecki J. (red.), Wybrane problemy polityki społecznej, Wyd. U. Wr., Wrocław 1997.
 6. Grewiński M., Od systemu opieki przez politykę pomocy do aktywizacji i integracji społecznej w Polsce, w: M. Grewiński, J. Krzyszkowski (red.), Współczesne tendencje w pomocy społecznej i pracy socjalnej, Warszawa 2011.
 7. Krawczyk – Blicharska M., Nowak P., poradnictwo społeczno-zawodowe formą przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu, w: Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki, (red.) M. Piorunek, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2010.
 8. Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski, s. 21–22.
 9. Supińska J., Polityka społeczna dziś i jutro, ISP, Warszawa 1998.
 10. Ustawa z dn. 13 czerwca 2003 o zatrudnieniu socjalnym, Dz. U. Nr 122, poz. 1143, z późn. zm.
 11. Ustawa z dn. 20 kwietnia 2004, Dz. U. Nr 99, poz. 1001, z późn. zm.
 12. Ustawa z dn. 27 kwietnia 2006 o spółdzielniach socjalnych, Dz. U. Nr 94, poz. 651, z późn. zm.
 13. Zdebska E., Metody pracy z indywidualnym przypadkiem i grupą: praca z osobą bezrobotną, w: A. Żukiewicz (red.), Praca socjalna z odbiorcami usług pomocy społecznej na przykładzie Projektu COGITO, Impuls, Kraków 2007.
 14. Żukiewicz A, Reintegracja społeczna i zawodowa podopiecznych systemu pomocy społecznej. Przykład działalności Klubu Integracji Społecznej, Impuls, Kraków 2009.
- Źródła internetowe:
15. idn.org.pl/sonnzz/gospodarka_zaz.htm
 16. [www.babylon.com/definition/Getto_\(ujednoczenie\)/](http://www.babylon.com/definition/Getto_(ujednoczenie)/)

²⁴ M. Bajorowicz (red.), Warsztat Terapii Zajęciowej w Nałęczowie, w: AukcjabezBarier nr 3(6)/2011, s. 9.

УДК 378.013+37.013.42+372.4+37.014.65+371.314.6

МОБІЛІЗАЦІЙНІ ФУНКЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ У СФЕРІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ

Біла О. О.

У статті розкрито сутність мобілізаційних функцій майбутніх фахівців соціономічної сфери, з'ясовано їх місце та роль у соціально-педагогічному проектуванні. Розкрито сукупність мобілізаційних функцій майбутніх соціономістів у сфері проектування професійної діяльності.

Ключові слова: майбутній фахівець соціономічної сфери, мобілізаційні функції, соціально-педагогічне проектування.

В статье раскрыта сущность мобилизационных функций будущих специалистов социономической сферы, выяснено их место и роль в социально-педагогическом проектировании. Раскрыто совокупность мобилизационных функций будущих соционистов в сфере проектирования профессиональной деятельности.

Ключевые слова: будущий специалист социономической сферы, мобилизационные функции, социально-педагогическое проектирование.

The article elucidates the essence of mobilization functions of prospective specialists in the socionomic sphere, their place and role in the socio-pedagogical projecting. The whole range of mobilization functions of prospective socionomists in the sphere of projecting professional activity is described.

Key words: prospective specialist in the socionomic sphere, mobilization functions, socio-pedagogical projecting.

Постановка проблеми. У зарубіжних і вітчизняних наукових дослідженнях останніх років у галузі соціальної роботи, соціальної педагогіки, професійної освіти, педагогічного менеджменту, педагогічної психології зосереджується увага на осучасненні уявлень про функціональні обов'язки фахівців соціономічних спеціальностей з точки зору мобілізації їх внутрішніх і зовнішніх ресурсів для досягнення цілей професійної діяльності.

Поняття "функція" є багатозначним та застосовується в природничо-наукових та гуманітарних науках у широкому діапазоні. Зокрема, в гуманітарних науках, що досліджують соціально-педагогічний аспект діяльності людини, під функцією переважно розуміють якісну характеристику, спрямовану на зберігання, підтримку та розвиток системи. Зокрема, Л. Мардахаєв визначає функцію (від. лат. *functio* – виконання) як специфічну діяльність, обов'язок, призначення, роль [6, с. 328].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливо плідно феномен "мобілізації фахівця соціономічної сфери" було представлено у трьох напрямках: виокремлення мобілізаційної функції в політичному лідерстві (Ж. Блондель) та в педагогічному менеджменті (М. Гончаров, С. Нечипоренко, О. Пузирьова); обґрунтування мобілізаційної функції в професійній діяльності педагога (В. Сластьонін, А. Щербаків), мобілізаційного компонента в готовності вчителя до професійної діяльності (З. Курлянд, В. Наумчик, М. Паздніков), педагогічної мобілізаційно-функціональної компетенції студента (О. Бебіна); дослідження основних шляхів мобілізації ресурсів у сфері соціальної та соціально-педагогічної роботи (Ф. Бартл, І. Богданова, О. Гальчинська, А. Мердак, В. Поліщук), вивчення процесу самомобілізації громадських формувань для впровадження соціальних змін і нововведень (Л. Абрамова, Т. Азарова, Н. Заверико, О. Безпалько).

В той самий час, при наявній значущості сучасних досліджень, ще залишається відкритою проблема обґрунтування мобілізаційних функцій майбутніх фахівців соціономічної сфери як суб'єктів проектної діяльності.

Мета статті. Розкрити мобілізаційні функції майбутніх фахівців соціономічного профілю у сфері соціально-педагогічного проектування.

Виклад основного матеріалу. Схарактеризуємо педагогічну сутність мобілізаційних функцій фахівців соціономічної сфери через близькі до цього феномена поняття "мобілізація", "самомобілізація", "мобільність", "мобілізатор".

За тлумачним словником сучасної української мови, поняття "мобілізація" (від лат. *mobilis* – рухомий) має кілька визначень: "1) переведення збройних сил, цивільної оборони та господарства держави на організацію і стан воєнного часу; 2) призов військовозобов'язаних до армії під час війни; 3) залучення групи або великої кількості осіб до виконання певних завдань; 4) зосередження сил і засобів для досягнення певної мети" [11, с. 539]. У перших двох поясненнях висвітлюється традиційне розуміння сутності мобілізації як домінантної складової службово-бойової діяльності в умовах розв'язання надзвичайних військових цілей.

У працях деяких вітчизняних дослідників знаходимо достатньо узагальнене тлумачення поняття "мобілізація" як "концентрація засобів і ресурсів для досягнення певної мети" [4, с. 11]. Така інтерпретація поєднує як зовнішні, так і внутрішні мобілізаційні ресурси суб'єкта професійної діяльності. В даному зв'язку дослідницьку увагу здебільшого слід сфокусувати на осмисленні феномену "мобілізації" у логіці спрямованого процесу активізації фахівця (або групи фахівців) на виконання певної мети та завдань діяльності (зокрема проектної).

У контексті існуючих сьогодні теорій практичний інтерес для нашого дослідження становить поглиблення наукових уявлень про мобілізацію майбутнього фахівця соціономічної сфери як суб'єкта проектної діяльності. В цьому зв'язку зарубіжний дослідник теорії мобілізації ресурсів Ж. Блондель виходить із розуміння того, що політичні лідери, керівники громадських організацій, соціальні працівники є *мобілізаторами людських ресурсів* (громадської участі окремих індивідів, соціальних груп) у соціальних перетвореннях і нововведеннях. Зокрема, до найважливіших функцій політичного лідерства вчений відносить: "діагноз" (вивчення соціального довілля), "визначення напрямку дій" (через урахування лідером своєрідності довілля) і "мобілізацію" тих, кого слід спрямувати на конкретну реалізацію дій. Ж. Блондель підкреслює, що мобілізація населення вимагає від політичного лідера відповідних знань про розставновку сил у конкретному контексті та розуміння того, як ці сили будуть діяти, якщо їх підштовхнути у відповідному напрямі. Він запропонував розглядати процес мобілізації людських ресурсів для втілення політичних перетворень з двох сторін: як мобілізацію підлеглих осіб і як мобілізацію всього населення або тієї його частини, яка зможе вплинути на обраний лідером напрям діяльності. У свою чергу, мобілізація населення може досягатися на основі збудження народного ентузіазму, симпатії до лідера, його харизми та мати зв'язок із створенням привабливих стимулів підтримувальної діяльності. З цією метою застосовуються різні засоби впливу, серед яких активізується роль засобів масової комунікації.

У працях вітчизняних науковців (С. Нечипоренко, О. Пузирьової) акцентується особлива увага на *мобілізаційно-спонукальній* функції менеджера освіти, що пов'язана із формуванням готовності колективу до сприйняття управлінських впливів.

Обґрунтовуючи методологічні засади педагогічного менеджменту, російський дослідник М. Гончаров зазначив, що менеджмент "можна визначити як науку, мистецтво та діяльність з *мобілізації* інтелектуальних, матеріальних і фінансових ресурсів з метою ефективного та дієвого функціонування організації" [5, с. 8]. Спираючись на дане положення, вчений схарактеризував процес мобілізації кадрового потенціалу кризового виробництва у вигляді певної послідовності основних фаз діяльності антикризового керівника: фаза агітації (створення у персонала відчуття "стратегічного дискомфорту", пов'язаного з усвідомленням того факту, що власна доля працівників залежить від долі виробництва (організації, фірми), зумовлена радикальними змінами в стратегії управління; фаза професійного зростання (створення умов для підвищення кваліфікації персоналу; формулювання нової місії виробництва та бачення його майбутнього); фаза інтеграції (створення нових рольових моделей, що закріплюють у культурі кризового виробництва нові взірці діяльності та поведінки; творчий розвиток і вдосконалення цих моделей на основі постійного осмислення практики; вибір і реалізація серії проектів, в яких успішно втілюються перспективні ідеї, що дозволяють об'єднати зусилля всіх працівників...) [5, с. 95–96].

Досліджуючи професійні функції педагога, представники російської педагогічної думки В. Сластьонін, Н. Тулькібаєва, А. Щербаков визначили мобілізаційну функцію як самостійну, а Н. Кузьміна включила її до складу організаторської функції педагога. У наукових працях з професійної педагогіки російських дослідників В. Симоненко, М. Ретівих знаходимо характеристику мобілізаційних умінь педагога, що включає: вміння привернути увагу учнів і розвивати в них стійкий інтерес до навчання, праці та інших видів діяльності; формувати в них потребу у знаннях; озброїти навичками навчальної праці; формувати в учнів активне, самостійне та творче ставлення до явищ дійсності.

Багато в чому, на нашу думку, перетинаються із вищезазначеними уявленнями, наукові висновки З. Курлянд. Зокрема, вчена доводить правомірність визначення готовності до професійної діяльності вчителя з розвитку в учнів мотивації щодо успішності навчальних досягнень через взаємодію мотиваційного, мобілізаційного, змістового, практичного, емоційного компонентів. За визначенням вченої, *мобілізаційний компонент* відображає *вміння* ініціативного вчителя *залучати* школярів до пізнавальної діяльності. До складу необхідних елементів таких умінь учителя вчена відносить "... вміння актуалізувати знання учнів, збуджувати їхні бажання пошуку нової інформації, ... компетентність вчителя у прийнятті рішень стосовно швидкого включення учнів у навчальну діяльність (тут необхідно знати та враховувати вікові особливості школярів), а також швидкість реакції вчителя на поведінку класу та окремих учнів" [6]. Як переконливо констатує З. Курлянд, в основі цієї швидкості є рухливість нервової системи. Що ж стосується студентів з недостатньо рухливою нервовою системою, то вони "зазнають труднощів у швидкому та "новому" розв'язанні завдань, а отже, й не володіють достатньою швидкістю реакції на поведінку учнів та класу. Ці властивості нервової системи визначаються природними задатками та тим, як проходить їх розвиток у процесі цілеспрямованого впливу під час навчання майбутніх учителів у вищому навчальному закладі" [6].

Ґрунтуючись на наукових висновках зарубіжних учених (Р. Армандо, С. Гено, К. Роджерса, Ч. Хорейсі, Б. Шефора) щодо застосування техніки "селф-емпауерменту" в роботі *соціальних працівників* із клієнтами, І. Терещенко зазначає, що відправною точкою конструктивного втручання в ситуацію клієнта є вироблення в нього внутрішніх ресурсів. Йдеться про *мобілізацію сильних сторін* особистості з метою запезпечення процесу енергією. При цьому мобілізується та розвивається наявна особистісна енергія, визначаються сильні сторони людини, і навколо них суб'єкт посилює свій потенціал. Вчений зазначає, що "внутрішня переробка може бути двох типів: мобілізація енергії та ресурсів, корисних для реалізації нового бажання та нового мислення, а також виявлення, ізолювання або подолання внутрішніх особистих перешкод (внутрішніх "кіллерів"), які заважають або уповільнюють реалізацію бажання" [10].

Дослідник А. Мердак конкретизував поняття "мобілізація ресурсів" у сфері соціальної роботи як "виявлення потенційних внутрішніх ресурсів клієнтів, невикористаних належним чином, а також пошуки та залучення зовнішніх ресурсів, якими клієнти ще не скористалися" [9, с. 65]. Він наводить такі основні методи і прийоми її здійснення: з'ясування обстановки, вміння зацікавити, розробка стратегії, пошук прибічників, збереження набраного темпу. У зв'язку з тим, що в соціально-педагогічній сфері суттєву роль у втіленні соціальних програм відіграє ресурс громадського сектору (шкільна громада, студентська громада, батьківська громада, громадські групи із самопомогі, спілки соціальних педагогів, волонтерський загін, молодіжне об'єднання тощо), конкретизуємо поняття "мобілізація громади".

Мобілізація громади, за визначенням О. Гальчинської, це "об'єднання засобів і ресурсів громади, міжгалузеве та міжсекторальне співробітництво у вирішенні конкретних проблем конкретної громади. Важливими ланками процесу мобілізації громади є, з одного боку, люди, які мають певні потреби та проблеми, з іншого – люди, які вирішують проблеми та несуть відповідальність за це [4, с. 11]. Проаналізувавши існуючі практики мобілізації громади на підтримку сімей і дітей, дослідниця дійшла висновку, що "основою позитивних перетворень є бажання людей зробити щось реальне і корисне для тих, хто поруч" [4, с. 37]. О. Гальчинська підкреслює, що активізація (мобілізація) громади є синтезом багатьох процесів, а саме: "залучення громадян до розуміння та сприйняття факту існування проблем

дітей у громаді; визначення бажаних та можливих для громади шляхів вирішення цих проблем; окреслення кола осіб та мережі установ і закладів, які можуть вирішити проблеми, ведення з ними переговорів; опанування членами громади вміннями співпрацювати як з органами влади, так і з бізнесом, НДО, зацікавленими особами, які мають певну громадську позицію для досягнення конкретних цілей; розбудова громадських організацій (формальних чи неформальних), які можуть сприяти продовженню намічених планів, уособлюють волю та прагнення громадян, яких вона представляє" [4, с. 37].

Досліджуючи своєрідність діяльності соціальних педагогів, В. Поліщук у авторському варіанті класифікації функцій соціальних педагогів виокремила *мобілізаційно-спонукальну функцію*, що здійснюється на мікрорівні його професійної діяльності. У такому контексті мобілізаційна функція фахівця як суб'єкта діяльності пов'язується зі збором, приведенням у рух, запуском, енергетизацією, активізацією, організацією колективних дій вже існуючих суб'єктів проектної діяльності або нових груп людей (після того, як їх укомплектує) для вирішення соціально-педагогічних проблем.

На підставі вищезазначених теоретичних висновків О. Гальчинської, З. Курлянд, В. Наумчика, М. Пазднікова, В. Поліщук можна констатувати, що мобілізація громади для втілення соціально-педагогічних перетворень постає можливою, якщо майбутні фахівці-соціологи (менеджери освіти, педагоги, соціальні педагоги) ініціюють мобілізацію колективних дій активних представників цієї громади у межах проектної команди.

Доведено, що система управління командою проекту включає організаційне планування, кадрове забезпечення проекту, створення команди проекту, а також забезпечує функції координації, контролю та мотивації трудових ресурсів проекту для ефективного ходу робіт та завершення проекту. О. Гальчинська розробила модель мобілізації представників громади у проектні команди, що об'єднує такі етапи: 1) створення (формування) команди (ініціативної групи); 2) формулювання проблеми через аналіз становища дітей у конкретному селі, місті, регіоні; 3) розробка можливих реальних кроків для вирішення чітко окресленої проблеми (до справи залучається більш широке коло партнерів із числа фахівців, які працюють з дітьми, представників органів місцевого самоврядування, жіночих, ветеранських, інших громадських організацій, науковців та жителів громади, які аналізують ситуацію і мають досягти згоди у пошуку можливого вирішення проблеми); 4) пошук ресурсної підтримки для забезпечення необхідної діяльності; 5) підготовка і прийняття плану реалізації ініціативи; 6) впровадження плану, його моніторинг і оцінка [4, с. 37–38].

Цілком правомірним видається інтерес до наукових позицій Ф. Бартла, автора мобілізаційного проекту громади Юганди. Він обґрунтував професійну характеристику місцевого *мобілізатора громади*, яка потребує стимулюючого втручання для її розвитку та самозабезпечення. Вчений слушно зауважив, що *зусилля мобілізувати колективні дії суб'єктів* має відбуватися з урахуванням наявних у них диспозицій і потенційних можливостей, *автономної логіки інституцій мобілізації* (їх власної історії, специфічної організації тощо). Мобілізатор громади повинен приймати власні рішення, розробляти план дій, розпізнавати та забезпечувати ресурси громади для їх дій та обирати відповідну стратегію для застосування внутрішніх і зовнішніх ресурсів з досягнення цілей спільноти. Ф. Бартл систематизував певний перелік основних заходів, які слід втілювати соціальним аніматорам для мобілізації громади до дій, що приводять до розвитку та самозабезпечення: скликати збори спільнот для того, щоб надати правильну інформацію, пов'язану з їх самозабезпеченням, організувати постачання всіма ресурсами (людськими та матеріальними), необхідними для дій общини; стимулювати членів громади для участі у бажаних діях із розвитку цієї громади; брати участь у діяльності з просування ефективності громади, її потенціалу, самозабезпеченості та розвитку; забезпечувати точною та правильною інформацією; активно протидіяти неправильній інформації, зокрема такій, що стимулює нереальні очікування та розчарування; надихати та стимулювати членів спільноти, переконуючи, що вони самі мають здатності до розвитку; зробити так, щоб кожне рішення щодо дій громади було вибором всієї спільноти, а не лише кількох (сильних) лідерів; зробити так, щоб менш захищені були почуті під час прийняття рішень громади, включаючи жінок, молодь, інвалідів, етнічні меншини, слабких і тих, хто не має права голосу; просувати та стимулювати єдність громади,

єдність мети, дій; активно протидіяти розмежуванню, розподілу на касти і класи; часто збиратися з іншими мобілізаторами для того, щоб ділитися досвідом, сумісно вирішувати загальні проблеми та покращувати навички соціальної анімації та менеджменту спільноти [12].

Слід зауважити, що у Західній Європі мобілізаторів громад називають соціальними аніматорами. Саме у Франції в повоєнний час вперше з'явилося поняття "соціально-культурна анімація". У різних містах цієї країни діють різноманітні культурно-дозвіллієві центри (рекреаційні центри, центри дозвілля, громадські кампуси, "сонячні центри"), в яких інтенсивно розвивається соціокультурна анімація.

За логікою суджень деяких дослідників (Л. Абрамова, Т. Азарової), слід враховувати, що, окрім *функціональної* участі колективних суб'єктів у заздалегідь передбачених з боку ініціаторів проектних заходах, підсилюється роль інтерактивної участі та самооблізації членів громади в ініціації соціальних перетворень і нововведень. *Самооблізація* членів громади, за визначенням науковців, полягає в тому, що вони "висовують власні ініціативи щодо зміни існуючої системи та укладають угоди з зовнішніми інституціями задля отримання необхідних ресурсів та технологічної допомоги й зберігають контроль над їх використанням" [1, с. 32].

В цьому зв'язку А. Левко підкреслює, що у випадку, коли соціально-педагогічна інновація розроблюється представниками громадськості, то її називають "інновація знизу". Зокрема, з проектними ініціативами часто виступає студентська молодь, підприємці, представники груп взаємодопомоги та ін. Богданова характеризує ініціативу студентської молоді як інтегровану якість, до складу якої входять такі компоненти: умотивована спонукка до виконання соціально-ціннісної діяльності, здатність виявляти самостійні активні дії та змобілізованість як повна готовність до їх виконання. В окремих випадках такі інновації по суті демонструють так звані "інноваційні девіації". У той самий час вони можуть стати вагомим повштохом для переосмислення окремих соціальних настанов у суспільстві.

Зокрема, Н. Заверико наводить приклади успішної діяльності досить поширених у соціальній практиці груп взаємодопомоги (групи анонімних алкоголіків, групи матерів-, батьків-одинаків, батьків, які виховують дітей-інвалідів, ВІЛ-позитивних та інші). За відсутності жорсткого опору з боку представників влади, державних і громадських служб може відбутися зміна суспільної думки та виникнення нового стереотипу масової поведінки.

Поряд з цим О. Безпалько звертає увагу як на сильні сторони функціонування громадських організацій ("згуртування людей, які прагнуть змін", "генерація соціальних ініціатив", "надання послуг відповідно до пріоритетних потреб клієнтів"), так і на слабкі, що пов'язані із "низьким професіоналізмом у вирішенні окремих проблем" [2, с. 81]. Звідси постає очевидним, що "при вирішенні проблем на локальному рівні ініціативні групи, органи місцевого самоврядування та різноманітні соціальні інституції не можуть діяти ізольовано один від одного" [2, с. 79]. О. Безпалько підкреслює, що представники трьох секторів територіальної громади (громадськості, бізнесу, влади) повинні діяти, користуючись стратегією партнерських стосунків або міжсекторальної взаємодії. Вчена також зазначила, що "залежно від того, на якому рівні соціальної активності знаходяться представники цих секторів, вони можуть реалізувати свою взаємодію в таких формах: інформаційний обмін, спільні благодійні акції; реалізація програм соціально-культурної інтервенції; підтримка соціальних ініціатив..." [2, с. 79]. Звідси постає закономірним, що в ситуації самоінтеграції та самооблізації представників громади, мобілізація фахівців-соціологів виступає підтримувальним ресурсом для цих угруповань. Виступаючи у ролі посередників між громадою, державними структурами влади та неурядовими організаціями, фахівці-соціологів мобілізуються для їх підтримки на початковому етапі затвердження громадських проектних ініціатив (на локальному, місцевому, районному, регіональному та інших рівнях); як досвідчені партнери громадських угруповань здійснюють організаційно-методичний супровід (на етапі створення громадських груп, коли на фаховому рівні слід вирішити організаційні питання, сконструювати персонал-технології досягнення передбачуваного результату; на початковому етапі їх роботи, пов'язаної із командоутворенням, плануванням і програмуванням проектних ініціатив; під час втілення проектних заходів; на етапі оцінки та моніторингу проекту).

Зазначимо, що процес самообілізації студентів соціально-педагогічних факультетів для втілення соціальних проектів є повштовхом для соціальної мобілізації викладачів цих факультетів. Саме вони покликані своєчасно надати методичний супровід на різних етапах проектної діяльності майбутніх фахівців, стимулювати їх творчу самореалізацію та самоздійснення в проектуванні, привернути увагу педагогічної громадськості до проблем підготовки фахівців-соціологів з ініціативною позицією.

Варто також підкреслити, що в умовах інформатизованого суспільства раніше схарактеризовані мобілізаційні функції соціологів слід розглянути в аспекті *інформаційно-комунікативної мобілізації суб'єктів проектної діяльності*. Деякі дослідники пов'язують сутність готовності фахівця до використання інформаційно-комунікативних технологій із мобілізаційним станом, що інтегрує відповідні характеристики. Так, Ю. Г. Лобода визначила готовність майбутніх фахівців технічних вишів до використання комп'ютерно-інтегрованих технологій як *"мобілізаційний стан, що характеризується наявністю у їхній свідомості цілісної структури використання комп'ютерно-інтегрованих технологій у майбутній професійній діяльності та сформованою мотивацією до її здійснення"* [8, с. 9]. Узагальнюючи прогресивні тенденції організації професійної діяльності фахівців соціологічної сфери з використанням інформаційно-комунікативних технологій, ми дійшли висновку, що інформаційно-комунікативна мобілізація майбутніх соціологів-проектантів – це процес оперативного самозабезпечення діалогічно-полілогічної співпраці колективних суб'єктів проектної діяльності у глобальному віртуальному просторі, своєчасного комплексного розв'язання повідомлювальних, інтерактивних і пошуково-операційних проектних завдань [3, с. 23–26].

Висновки. Результати наукового аналізу основних функцій майбутніх соціологів у сфері проектування професійної діяльності засвідчили про наявність підстав для виокремлення **мобілізаційних функцій** принаймні у трьох площинах: *мобілізація громадської участі окремих суб'єктів, соціальних груп у соціально-педагогічному проектуванні* (мобілізація ресурсів майбутніх соціологів для участі в процесі групової конструктивної творчості на етапі ініціації та розробки соціально-педагогічних проектів; мобілізація колективних дій майбутніх фахівців-соціологів у проектних командах; енергетизація (приведення у рух) ресурсу учнівських, студентських, волонтерських груп для втілення волонтерських програм (проектів); мобілізація колективних дій представників дитячих і молодіжних закладів, організацій, об'єднань, органів самоврядування дітей і молоді на рівні територіальної громади у рамках цільових соціально-педагогічних програм (проектів); концентрація ресурсів соціальних партнерів для досягнення цілей соціально-педагогічних проектів); *мобілізація колективних зусиль майбутніх фахівців соціологічної сфери з соціологами-партнерами* (організаційний, методичний, психолого-педагогічний супровід проектної діяльності самозмобілізованих представників громади (ініціативних учнівських, студентських груп, груп взаємодопомоги, волонтерів); *інформаційно-комунікативна мобілізація майбутніх фахівців соціологічної сфери у межах проектної діяльності* (оперативне самозабезпечення діалогічно-полілогічної співпраці суб'єктів проектної діяльності у глобальному віртуальному просторі; своєчасне комплексне розв'язання повідомлювальних, інтерактивних і пошуково-операційних завдань у межах соціально-педагогічного проектування).

Виходячи із визначеної нами сукупності мобілізаційних функцій фахівця соціологічної сфери в проектній діяльності, на наступному етапі дослідження важливо розкрити поняття "змобілізованість майбутнього фахівця соціологічної сфери до проектування професійної діяльності".

Література

1. Азарова Т. В. Технологія оцінки соціальних програм і проектів / Т. В. Азарова, Л. К. Абрамов. – Кіровоград : ІСКМ, 2007. – 100 с.
2. Безпалько О. В. Соціальна робота в громаді : навч. посіб. / О. В. Безпалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 176 с.
3. Біла О. О. Інформаційно-комунікативна мобілізація майбутніх фахівців соціологічної сфери для реалізації проектної діяльності / О. О. Біла, К. Лукашевич // Інформаційно-комунікаційні технології у сучасному освітньому просторі: збірник

матеріалів Всеукраїнського науково-метод. семінару з міжнар. участю / за заг. ред. Л. О. Данильчук, Т. В. Захарчук, І. Ф. Лизун. – Кременець : Вид-во КОГПІ ім. Т. Шевченка, 2011. – С. 23–26.

4. Гальчинська О. А. Мобілізація громади на підтримку дітей та сімей. Тренінговий модуль з підготовки тренерів / О. А. Гальчинська, О. Ю. Герасимова, Т. Клаф, Н. М. Комарова. – К. : Фенікс, 2010. – 80 с.

5. Гончаров М. А. Основы менеджмента в образовании : учебное пособие / М. А. Гончаров. – 2-е изд., стер. – М. : КНОРУС, 2008. – 480 с.

6. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Издательский центр "Академия", 2002. – 368 с.

7. Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи [Електронний ресурс] / З. Н. Курлянд. – Режим доступу:

http://pidruchniki.com.ua/15840720/pedagogika/pedagogika_vischoyi_shkoli_-_kurljand_zn – Назва з екрана.

8. Лобода Ю. Г. Педагогічні умови використання комп'ютерно-інтегрованих технологій у процесі підготовки майбутніх інженерів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Лобода Юлія Геннадіївна ; ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2010. – 24 с.

9. Соціальна робота в Україні: перші кроки / за ред. В. Полтавця. – К. : Видавничий дім "KM Academia", 2000. – 236 с.

10. Терещенко І. І. Ідея всебічного розвитку особистості у теоретичних та практичних аспектах соціальної роботи [Електронний ресурс] / І. І. Терещенко, Д. В. Зубенко. – режим доступу:

<http://visnyk-psp.kpi.ua/uk/2010-1/10%20-%201%285%29%20-%2010.pdf> – Назва з екрана.

11. Тлумачний словник сучасної української мови: Загальноживана лексика: Близько 60 000 слів / за заг. ред. проф. В. С. Калашника. – Х. : ФОП Співак Т. К., 2009. – 960 с.

12. Phil Bartle. Mobilization intervention [Електронний ресурс] / Phil Bartle. – Режим доступу:

<http://cec.vcn.bc.ca/cmp/modules/mob-int.htm> – Назва з екрана.

УДК 371.134

ПЕДАГОГІЧНІ МОДЕЛІ БАГАТОРІВНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Гордієнко Т. В.

У статті наводяться приклади моделей педагогічної освіти країн Європи та світу та пропонується авторська модель формування педагогічної майстерності в системі багаторівневої підготовки.

Ключові слова: модель, багаторівнева педагогічна підготовка, педагогічна майстерність.

В статье приводятся примеры моделей педагогического образования стран Европы и мира и предлагается авторская модель формирования педагогического мастерства в системе многоуровневой подготовки.

Ключевые слова: модель, многоуровневая педагогическая подготовка, педагогическое мастерство.

The article describes models of pedagogical education in European and other countries and offers the author's model of pedagogical prowess formation in the system of multilevel training.

Key words: model, multilevel teacher education, pedagogical prowess.

Моделювання є обов'язковою частиною досліджень і розробок, невід'ємною частиною нашого життя. Одні і ті ж явища або системи можуть мати багато різних видів моделей. Як наслідок, існує багато назв моделей, більшість з яких відображає вирішення певної конкретної задачі.

Щодо моделей багаторівневої вищої освіти, то з точки зору *подібності та різноманітності* виділяють *унітарні та бінарні* моделі, причому бінарна модель багаторівневої вищої освіти характеризується співіснуванням університетського сектора зі спеціалізованими вищими закладами освіти, а унітарна модель уявляється як мережа університетів з незначною часткою інших вищих закладів освіти.

Л. Пуховська визначає такі спільні фактори даного явища: на моделі педагогічної освіти та національні системи впливають історичні, політичні та соціальні фактори; педагогічна освіта та її головні інституції відбивають особливості культурно-національних традицій, переконань та поглядів щодо вчителя, його статусу, ролі, компетентності та професійних функцій; реформування педагогічної освіти в країнах Західної Європи останніми десятиріччями значною мірою визначаються сучасними міжнародними педагогічними ідеями професіоналізації, інтеграції та універсалізації [4, с. 253].

Враховуючи вказані фактори, дослідники виділяють ще чотири моделі за ознакою *умов для їх реалізації: основна, додаткова, паралельна та індивідуальна.*

В Англії та Ізраїлі провідною є *основна* модель, та призначена вона для тих, хто має базову вищу освіту чи диплом молодшого фахівця, бакалавра педагогіки [1, с. 83].

Додаткова модель підготовки вчителів застосовується у Німеччині. Її суть полягає в тому, що студент, завершуючи спеціальну педагогічну освіту і здобуваючи кваліфікацію "вчитель-предметник", може протягом одного року отримати другу спеціальність (практичного психолога, соціального педагога, викладача-дослідника тощо) або кваліфікацію з подвійної спеціальності (викладач математики і фізики, викладач біології та хімії).

Паралельна модель застосовується у Франції, Англії, США та Японії. Після трирічного вивчення основних дисциплін на одному з факультетів гуманітарних, природничих чи соціальних наук, одночасно зі спеціальними предметами, студенти починають прослуховувати курси психолого-педагогічного циклу, проходять педагогічну практику.

Індивідуальна ж модель навчання дозволяє студентам на початку навчання визначитися з навчальними курсами, вивчення яких дасть можливість набрати необхідну кількість залікових балів і отримати педагогічну кваліфікацію.

Зазначені чотири моделі застосовуються в навчальних закладах України. Узагальнену модель вищої педагогічної освіти розробила Л. Коваль [3]. Її модель було визнано міжнародними експертами як оптимальну в умовах перехідного українського суспільства.

Розвиток університетів як осередків безперервної підготовки педагогічних працівників пов'язаний з особливостями розвитку двох моделей вищої освіти: *диверсифікаційної та інтеграційної*. Диверсифікаційна модель передбачає інститутське спеціалізоване навчання, а інтеграційна – навчання в університетах з дослідницькою діяльністю та в педагогічних університетах з науково-методичною спрямованістю.

Структурні модифікації сучасної європейської педагогічної освіти і сьогодні відчувають на собі значний вплив двох традицій моделювання багаторівневої підготовки вчителів. Перша – це традиції *семінаристської* педагогічної освіти для вчителів початкової школи, яка наголошує на практичній професійній підготовці майбутнього вчителя, навчальній практиці, методиці. Головною метою такої підготовки є оволодіння майбутніми вчителями необхідними базовими вміннями викладання.

Академічна підготовка вчителів середньої школи абсолютизує теоретичне наукове знання та вивчення академічних дисциплін, нехтуючи при цьому важливістю педагогічної теорії, методики, навчальної практики. Таку підготовку вчителів традиційно здійснюють університети, пропонуючи велику кількість організаційних моделей.

З педагогічними реформами 60-х та 80-х рр. на педагогічну освіту значний вплив почали чинити ідеї інтеграції, професіоналізації, універсалізації тощо. Ставши офіційною політикою в галузі освіти на європейському континенті, ідея інтеграції активно виявляє себе і на професійно-педагогічному рівні.

Також активно функціонують паралельна, інтегрована та послідовна моделі педагогічної освіти, які виділяються за характеристикою структурної побудови навчальної програми підготовки вчителів та за взаємозв'язком, і взаємопов'язаність її складових елементів, а саме: загальної освіти, спеціальної й психолого-педагогічної підготовки та педагогічної практики.

У сучасному освітньому просторі також функціонують так звані *однофазова* та *двофазова* моделі базової підготовки вчителів, принципові відмінності між якими полягають в тому що, в першій успішне завершення базової підготовки дозволяє одразу отримати педагогічну посаду, а в другій теоретична підготовка майбутніх учителів, або перша фаза, зосереджується у вищому навчальному закладі, а практична підготовка, або друга фаза, переноситься в школу та спеціальні регіональні центри.

Описані класифікації моделей педагогічної освіти охоплюють так звані "еталонні" країни. Найближчі наші сусіди – Росія та Білорусія – також перебувають у стані пошуку оптимальних моделей багаторівневої освіти вчителів.

Науковець Ю. В. Сухарніков виділяє як основну стратегічну мету освіти "випереджальну" підготовку фахівців для виробництв майбутнього. А тому країна, яка розвивається, може зустрітися з великими труднощами, якщо вона буде сліпо наслідувати форми та традиції, властиві системам освіти промислово розвинених країн, адже фінансові можливості держави дуже обмежені [5, с. 33].

У Законі України "Про освіту" запроваджено багаторівневу підготовку, яка має сприяти доступності всіх видів педагогічної освіти і створити умови для повного задоволення потреб кожної особистості. Це розширює можливості для індивідуального вибору змісту і методів навчання з врахуванням власних інтересів [2].

На основі теоретичного аналізу наукової літератури та на основі психолого-педагогічної теорії та практики формування педагогічної майстерності в навчально-виховному процесі педагогічного закладу освіти було розроблено педагогічну модель формування педагогічної майстерності у майбутніх учителів у системі багаторівневої професійної підготовки (рис. 1). Розроблена нами модель має всі

основні властивості системи: цілеспрямованість, цілісність, структурованість, взаємозумовленість та взаємозалежність. Виходячи з того, що модель дозволяє перевірити гіпотетичне припущення про той чи інший об'єкт, явище, процес та передбачає визначення напряму діяльності для досягнення мети, розроблена нами модель спрямована на вдосконалення навчально-виховного процесу відповідно до завдань формування педагогічної майстерності.

Одним із структурних елементів нашої моделі є *мета* – формування педагогічної майстерності майбутніх учителів. *Педагогічна модель* формування педагогічної майстерності майбутніх учителів включає: *педагогічні умови* (зовнішні: усвідомлення студентами поняття, сутності й елементів педагогічної майстерності; дотримання орієнтирів особистісно орієнтованого формування педагогічної майстерності; забезпечення педагогічно доцільної відповідності теоретичної і практичної підготовки майбутніх учителів; моніторинговий контроль засвоєння студентами нових знань і умінь; внутрішні: мотиваційні, перцептивні, креативні; *принципи* (науковості; систематичності й послідовності; зв'язку навчання з життям; єдності теорії та практики; традиційності й новаторства; педагогічного оптимізму); у моделі закладено теоретичний та технологічний базис формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів: *форми, методи і прийоми та етапи*. Очікуваним результатом визначено сформованість педагогічної майстерності майбутнього вчителя та його готовність до педагогічної діяльності.

Розроблена модель формування педагогічної майстерності майбутніх учителів дає можливість спроектувати, віднайти та структурувати зміст навчального матеріалу для формування педагогічної майстерності майбутніх учителів, систематизувати і пояснити факти та ситуації, що виникають у процесі формування педагогічної майстерності, створити умови для особистісного розвитку майбутніх учителів.

Розроблена педагогічна модель формування педагогічної майстерності передбачає динамічний характер і має тенденцію до вдосконалення залежно від набуття студентом унікального, самобутнього і самоцінного суб'єктного досвіду і заданого досвіду виконання професійної діяльності. Тому при конструюванні процесу формування педагогічної майстерності велике значення має вибір засобів (особистісно орієнтованих технологій, інноваційних методів, які викликали у студентів не лише пізнавальний, а й професійний інтерес до педагогічної діяльності, впливали на емоції, почуття, волю й мотиви поведінки студентів, забезпечували відповідність теоретичної і практичної підготовки).

Отже, процес формування педагогічної майстерності в системі багаторівневої підготовки нами визначається як цілісна, спеціально організована, теоретична і практична, аудиторна і позааудиторна суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладачів і студентів, спрямована на формування у майбутніх учителів педагогічної майстерності, що забезпечується на основі єдності наступних *етапів*:

I. Мотиваційно-пізнавальний етап – пропедевтичний за своїм характером, охоплював I–II курси навчання студентів у ВНЗ. Назва етапу обумовлена тим, що для успішного формування педагогічної майстерності необхідно, крім навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка передбачає засвоєння знань про способи педагогічної взаємодії, ще й внутрішнє прагнення до педагогічної діяльності, а саме: професійно-ціннісні мотиви, стійкий особистий інтерес до її виконання та аналізу досягнутих результатів.

II. Тренувально-виконавчий етап тривав протягом III–IV курсів (бакалаврська підготовка) і ґрунтувався на положенні про те, що педагогічна майстерність виявляється в діяльності, яка потребує цієї майстерності. Тому процес засвоєння студентами знань під час аудиторних занять доповнювався практичною тренувально-виконавчою діяльністю майбутніх учителів.

III. Рефлексивно-творчий етап охоплював навчання студентів на V курсі, підготовку спеціалістів. Його назва обумовлюється тим, що на даному етапі відбувається рефлексивне ставлення студентів до процесу і результатів власної педагогічної діяльності, що виступає істотною умовою формування майстерності.

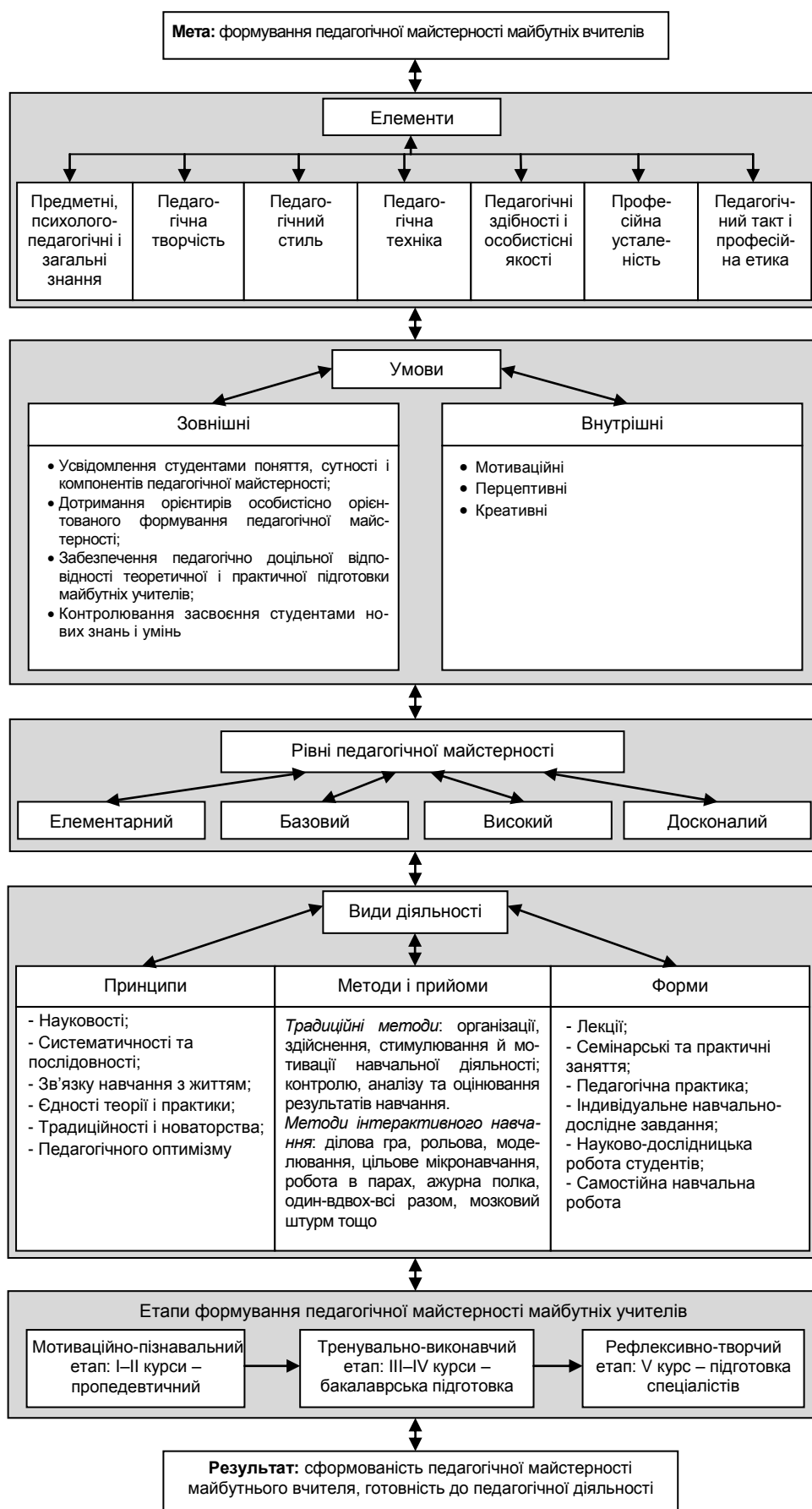


Рис. 1. Модель формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у системі багаторівневої підготовки

Етапи обґрунтовані на основі розроблених критеріїв та показників: ступінь багаторівневої підготовки вчителя; рівень оволодіння педагогічною майстерністю. Оскільки педагогічна майстерність формується на кожному визначеному етапі, то від етапу до етапу ускладнювалася мета і відповідно добиралися особистісно орієнтовані технології, інноваційні методи. Розуміння викладачами ВНЗ, шкільними керівниками практики, студентами мети і змісту діяльності з формування педагогічної майстерності надавало навчально-виховній роботі усвідомлений характер і допомагало майбутнім учителям на кожному етапі досягти істотних результатів в оволодінні нею.

Література

1. Барбарига А. А. Британские университеты : учеб. пособие / А. А. Барбарига, Н. В. Федорова. – М. : Высшая школа, 1979. – 127 с.
2. Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР "Про освіту": Закон України // Закони України / ред. кол. В. Ф. Опришко. – К. : Ін-т законодавства Верховної Ради України, 1997. Т. 10. – 1997. – С. 168–192.
3. Коваль Л. Г. Зміст педагогічної освіти в Київському університеті ім. Т. Г. Шевченка / Л. Г. Коваль // Вісник Київського університету. – К., 1995. – Вип. 1. – С. 161–168.
4. Пуховська Л. П. Підходи до організації багаторівневої системи вищої освіти в зарубіжних країнах / Л. П. Пуховська // Проблеми багаторівневої вищої технічної освіти : тези доп. Міжнарод. наук.-метод. конф. / В. І. Шеховцов (ред.). – К., 1993. – С. 252–254.
5. Сухарніков Ю. В. Концептуальна модель реформи вищої школи України / Ю. В. Сухарніков // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку : матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. / В. П. Андрущенко (ред.). – К., 1996. Ч. 2. – 1996. – С. 31–35.

УДК 37.018(4)

ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНІСТЬ ЯК СТРАТЕГІЯ ПРАКТИЧНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАСАД АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ОСВІТИ

Заболотна О. А.

У статті висвітлено особливості реалізації стратегії трансдисциплінарності в освіті й наукових дослідженнях. Розмежовано поняття "дисциплінарність", "мультидисциплінарність", "міждисциплінарність", "трансдисциплінарність". Зроблено висновок про стратегічне значення трансдисциплінарності в укладанні курикулуму для альтернативних шкіл.

Ключові слова: дисциплінарність, мультидисциплінарність, міждисциплінарність, трансдисциплінарність, альтернативна освіта, альтернативна школа, курикулум.

В статье раскрыты особенности реализации стратегии трансдисциплинарности в образовании и научных исследованиях. Разделены понятия "дисциплинарность", "мультидисциплинарность", "междисциплинарность", "трансдисциплинарность". Сделан вывод о стратегическом значении трансдисциплинарности в построении курикулума для альтернативных школ.

Ключевые слова: дисциплинарность, мультидисциплинарность, междисциплинарность, трансдисциплинарность, альтернативное образование, альтернативная школа, курикулум.

The article elucidates peculiarities of implementing the strategy of transdisciplinarity in education and scientific research. The terms "disciplinarity", "multidisciplinarity", "interdisciplinarity", and "transdisciplinarity" have been differentiated. The conclusion on the strategic importance of transdisciplinarity for devising curriculum in alternative schools has been reached.

Key words: disciplinarity, multidisciplinarity, interdisciplinarity, transdisciplinarity, alternative education, alternative school, curriculum.

Необхідність підвищення якості середньої освіти знаходиться у прямій залежності від пропозиції, що склалася на ринку освітніх послуг. Можливість вільного вибору навчального закладу – це вже не просто потреба, а норма сьогодення, яке настійно вимагає розширення спектру шкіл для надання як традиційних, так і альтернативних освітніх послуг.

У європейській освіті з тонкою межею між традиційними й альтернативними школами розмежування навчальних закладів різних типів часто стає можливим завдяки основним стратегіям, покладеним в основу вибору форм і методів навчально-виховної діяльності.

Альтернативна освіта відбувається за рахунок застосування низки стратегій, серед яких найбільш значущими є: стратегія бріколажу, візуалізації досвіду (евритмія, театралізація, словесний портрет і малюнок), трансдисциплінарності і множинності інтелекту. Метою цієї статті є розкриття особливостей застосування стратегії трансдисциплінарності до функціонування середніх закладів альтернативної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. При розрізненні типів навчальних програм, за якими навчаються учні в школах різних типів, стратегічне значення мають дисциплінарність, мультидисциплінарність, інтердисциплінарність і трансдисциплінарність.

Одним з перших проблемі інтердисциплінарності в навчанні присвятив свої наукові розвідки Л. Міт (1979) [5], який зробив спробу дати їй визначення. Його визначення були уточнені в працях Дж. Кляйн [3; 4]. Найбільший інтерес до практичної реалізації ідей інтердисциплінарного, мультидисциплінарного і трансдисциплінарного підходів у навчальному процесі виявили американські і європейські науковці на початку ХХІ ст. У цей час було видано низку праць, присвячених вибору методів інтердисциплінарного навчання (Т. Аугсбург) (2006) [2], процедури

оцінювання учнів, які перебувають в інтердисциплінарному навчальному середовищі (Д. Мос) (2008) [6], загальним підходам до трансдисциплінарності в навчальному процесі (Т. Осборн) [8].

Як зазначає президент Міжнародного центру трансдисциплінарних досліджень (Le Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires (CIRET)) Б. Ніколеску, потреба у тісних зв'язках між різними науковими галузями і навчальними предметами спричинила виникнення у ХХ ст. мультидисциплінарності і міждисциплінарності як визначальних стратегій, які визначали перспективи проведення наукових досліджень. Згодом вони були перенесені в площину навчальної діяльності у вищих навчальних закладах, а пізніше і в середніх школах.

У європейській освіті 80–90-х рр. почали розглядати необхідність застосування цих стратегій до навчання дітей уже з раннього віку. Найбільш дієвим майданчиком для застосування мульти- і міждисциплінарності в навчанні стали альтернативні школи. Дисциплінарний підхід упродовж століть побутував у традиційній освіті і використовувався з метою генерування нового знання в межах однієї дисципліни з використанням властивій їй наукової методології.

Мультидисциплінарний підхід розширив межі традиційного за рахунок застосування знань з інших галузей наукового знання, проте його мета залишилася тією ж, що й при дисциплінарному підході. Міждисциплінарність відрізняється від мультидисциплінарності тим, що вона переносить окремі методи дослідження з одної дисципліни в іншу [7, с. 4].

Префікс "транс" передбачає злиття навчальних дисциплін з метою повноцінного розуміння сучасного світу, цілісність якого не може бути поділена для розуміння на частини, які є предметом вивчення окремих дисциплін. Найвищим виявом інтегрованого навчання є трансдисциплінарність, яка не є поєднанням дисциплін. Трансдисциплінарність означає "понад дисциплінами". У той час, коли міждисциплінарні програми беруть початок в окремих дисциплінах, трансдисциплінарні розпочинаються з проблеми, і у процесі розв'язання цієї проблеми актуалізують знання з тих дисциплін, які необхідні для цього [5, с. 10].

В успішному трансдисциплінарному навчальному середовищі учень ставиться до окремих предметів не просто як джерела певного об'єму знань, а як до "читання світу з унікальної точки сприйняття" [6].

Проте, незважаючи на всі відмінності, дисциплінарні і трансдисциплінарні дослідження не антагоністичні, а взаємодоповнювальні за своєю природою. Як образно пояснює Б. Ніколеску, "дисциплінарна, мультидисциплінарна, інтердисциплінарна і трансдисциплінарна стратегії подібні до чотирьох стріл, випущених з одного лука, ім'я якому знання" [7, с. 4] (див. рис. 1).

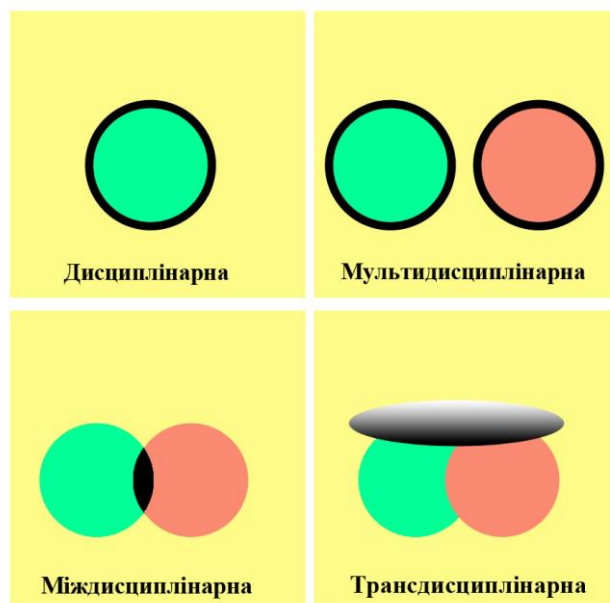


Рис. 1. Стратегії організації навчально-виховного процесу в школах

Стратегія трансдисциплінарності визначає організацію навчально-виховного процесу без чіткого поділу на навчальні предмети, що є можливим лише в умовах альтернативного навчального закладу. Прикладом таких навчальних закладів є вальдорфські школи, школи М. Монтесорі, Вільні шкільні общини Г. Вінекена, кемпхільські школи, школи Садбері, школи А. Нейла та деякі європейські школи, які функціонують егідою освітніх організацій.

Ключова ідея трансдисциплінарності полягає в об'єднанні різних академічних дисциплін і практики для розв'язання проблеми. Трансдисциплінарні дослідження співіснують з монодисциплінарними дослідженнями. Як вважає Дж. Кляйн, яка певний час була президентом Асоціації інтегрованих досліджень, "трансдисциплінарність дає змогу підвищити нереалізований інтелектуальний потенціал і, як наслідок, його ефективність" [4, с. 4]. Дитиноцентрований підхід до навчальної діяльності, який є однією з підвалин трансдисциплінарного навчання, дає змогу поєднати різні навчальні дисципліни і максимально наблизити учіння до власного досвіду учнів [8, с. 2].

Цей підхід набуває популярності в сучасній середній освіті, проте чи має він достатнє поле для комплексного застосування в традиційних школах з чітко усталеним поділом на початкові предмети, чітко укладені в сталий розклад? Яку міру інтеграції може передбачати традиційний шкільний курикулум, найчастіше представлений засобом переліку традиційних шкільних предметів, запропонованих до вивчення і регламентованих нормативними документами з обов'язковими до виконання інструкціями?

Як вважає американська дослідниця трансдисциплінарного підходу до шкільного навчання Т. Осборн, "поняття курикулуму часто є синонімічним з каталогом навчальних предметів, які не змінюються впродовж десятиліть" [8, с. 3]. Досвідчені педагоги, які працюють в традиційних школах, стверджують необхідність чіткого поділу на навчальні предмети, обґрунтовуючи їх наявністю освітніх стандартів і стандартизованих тестів, які дають змогу, у найкращому разі, лише запровадити елементи інтердисциплінарності у навчальний процес, таким чином показавши зв'язки між чітко розмежованими предметами.

Проте курикулум – це більше ніж технічний процес нагромадження чітко структурованого матеріалу, спрямованого на опанування чітко окреслених стандартами компетенцій і суми знань. Він має уособлювати собою "цілісність людського досвіду", як вважають поборники трансдисциплінарності в освіті. Курикулум – це скоріше визначення філософії й епістеміології, ніж освітнього продукту чи процесу.

Такий підхід не суперечить основним засадам альтернативної освіти, серед яких у вказаному контексті варто виокремити такі, як: активна участь учнів у процесі творення знань; діалогічний підхід до навчання і виховання; орієнтування на емоційну й пізнавальну сферу навчання, урахування власного досвіду учнів; застосування холістичного підходу, згідно з яким людина є єдністю тілесного, духовного й психічного і є нерозривно пов'язаною з суспільним і екологічним середовищем; поєднання різних предметів і видів діяльності для опанування певною сукупністю знань; створення педагогічних умов для трансгресивності, долання меж.

Нетрадиційна організація навчального простору, притаманна альтернативним школам, відкриває можливості для трансдисциплінарного учіння. Як правило, у них створено умови для поєднання індивідуального і групового навчання у формах, які є комфортними для учня. Зважаючи на те, що альтернативні освітні моделі наголошують на важливості взаємозв'язку між ефективним учінням і емоційним комфортом вихованців, при організації навчального середовища особливої ваги надають естетичному оформленню, базованому на врахуванні психологічних особливостей учасників навчального процесу.

Зважаючи на те, що у вальдорфських і кемпхільських школах дотримуються ідеї органічних природних кольорів і форм, навіть кути у приміщеннях таких шкіл заокруглені. У школах Р. Штайнера і К. Кеніга прагнуть цілісно розвивати особистість через "голову, серце й руки" засобом інтегрованого курикулуму, який, незалежно від характеру навчального матеріалу, є поєднанням впливу кольору і форми (з використанням малювання, ліплення з глини, виготовлення виробів з паперу, металу тощо, драматизації, співу, танцю).

Школи М. Монтесорі, які є майже в усіх європейських країнах, "яскраві, теплі й затишні, сповнені рослин, тварин, витворів мистецтва, музики й книг" [10, с. 247]. У характеристиці альтернативного курикулуму шкіл М. Монтесорі, зробленій на Всесвітньому форумі з питань раннього навчання і виховання (Белфаст, 2009), зазначено, що:

- у таких школах курикулум ґрунтується на "філософії миру" М. Монтесорі;
- у цьому так званому "космічному курикулумі" галузі наукового знання взаємопереплетені, діти спонтанно встановлюють між ними взаємозв'язки [9].

Александр Нейл описував свою школу як місце, де не нав'язують свою волю, як місце для гри, де панує повний безлад. В той же час школа зі своїми дерев'яними будівлями, великим парком, здається, особливо влітку, одним з найкращих місць у світі, це справжня сільська школа, про яку А. Фер'єр на початку ХХ ст. міг лише мріяти. У цій школі уроки необов'язкові, діти можуть гратися або робити вироби в майстернях увесь день, якщо їм це подобається, а увечері на них чекають танці, театр і розваги.

У школах Садбері взагалі відсутні як поділ на навчальні предмети, так і розклад занять, оскільки учні роблять те, що вони хочуть робити, причому з великим ступенем активності і сконцентрованості. Найчастіше учні навіть не задумуються над тим, чи відбувається процес навчання. Спільною темою є вільний вибір видів діяльності, а навчання є побічним продуктом [1]. Взаємне навчання, яке є необхідним елементом виконання трансдисциплінарних проєктів, – це базовий процес обміну, генерування й інтегрування існуючого і нового знання в різних галузях науки і практики.

Отже, вищевикладене дає змогу дійти висновку про те, що трансдисциплінарне навчання відповідає сучасним потребам переходу від навчання до учіння, що підвищує рівень мотивації учнів і їхньої відповідальності за результати. Продемонстровано стратегічний вплив трансдисциплінарності на курикулум альтернативних шкіл, у яких створено умови, які забезпечують свободу вибору форм і методів навчання. Водночас підкреслено, що трансдисциплінарні проєкти можуть бути ефективними, якщо вони мають чітко визначені цілі і компетентне управління, яке підтримує креативність. Учасники повинні брати участь в розробленні трансдисциплінарного проєкту з самого початку і повинні постійно бути активними. Вважаємо, що розроблення й реалізація трансдисциплінарних проєктів в альтернативних школах вимагають подальших досліджень.

Література

1. A Day at Sudbury Valley [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.sudval.org/01_abou_02.html – Назва з екрана.
2. Becoming Interdisciplinary: An Introduction to Interdisciplinary Studies / Tanya Augsburg. Kendall / Hunt Publishing Company, 2006. – 210 p.
3. Klein J. Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice / Julie T. Klein. – Wayne State University Press, 1990. – 331 p.
4. Klein J. Th. Transdisciplinarity: Joint Problem Solving Among Science, Technology, and Society: An Effective Way for Managing Complexity / Julie Thompson Klein. – Birkhäuser, 2001. – 332 p.
5. Meeth L. Interdisciplinary studies: A matter of definition / L. Meeth // Change. – 1978. – Issue 7. – № 10.
6. Moss D. Interdisciplinary Education in the Age of Assessment / David M. Moss. – NY :Taylor & Francis, 2008. – 205 p.
7. Nicolescu B. The transdisciplinary evolution of learning / Basarab Nicolescu. – Режим доступу: http://www.learndev.org/dl/nicolescu_f.pdf – Назва з екрана.
8. Osborn T. Beyond the Boundaries: A Transdisciplinary Approach to Learning and Teaching / Terry A. Osborn. – Westport : Greenwood Publishing Group, 2003. – 174 p.
9. The Montessori Curriculum. World Forum on Early Care and Education (Belfast, June, 2009) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://ccie-media.s3.amazonaws.com/wf09_agenda/5_glasgow.pdf – Назва з екрана.
10. The Montessori Method: The Origins of an Educational Innovation: Including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori's "The Montessori Method" / Maria Montessori, Gerald Lee Gutek. – Rowman & Littlefield, 2004. – 295 p.

УДК 371.134

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ ПТНЗ

Ковальчук В. І.

У статті уточнено зміст терміна "педагогічна майстерність". Визначено зміст терміна "педагогічна майстерність майстра виробничого навчання ПТНЗ". Встановлено структуру педагогічної майстерності майстра виробничого навчання ПТНЗ.

Ключові слова: педагогічна майстерність, структура педагогічної майстерності, майстер виробничого навчання ПТНЗ.

В статье уточнено содержание термина "педагогическое мастерство". Определено содержание термина "педагогическое мастерство мастера производственного обучения ПТУ". Определена структура педагогического мастерства мастера производственного обучения ПТУ.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, структура педагогического мастерства, мастер производственного обучения ПТУ.

The content of the term "pedagogical prowess" has been specified. The content of the term "training officer's pedagogical prowess in vocational schools" has been defined. The structure of training officer's pedagogical prowess has been determined.

Key words: pedagogical prowess, the structure of pedagogical prowess, training officer in vocational school.

Постановка проблеми. Необхідною умовою модернізації професійно-технічної освіти є підвищення педагогічної кваліфікації майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ), які зобов'язані особистим прикладом, педагогічними здібностями і сумлінною працею підняти престиж трудових професій, виховати ціннісне ставлення учнів до кваліфікованої виробничої праці, сприяти їхньому особистісному розвитку.

Аналіз діючих кваліфікаційних характеристик майстрів виробничого навчання ПТНЗ вказав на те, що вимоги до їхньої педагогічної підготовки є мінімальними. Зокрема, для відповідності майстра виробничого навчання ПТНЗ посаді необхідні лише: "середня спеціальна або вища освіта за фахом; рівень робітничої кваліфікації не нижче встановленого навчальним планом для випускника професійно-технічного навчального закладу з відповідної професії; відповідність етичним, культурним, вимогам до педагогічних працівників; здатність забезпечити підготовку кваліфікованих конкурентоспроможних робітників; сумлінне виконання функціональних обов'язків" [7].

Відсутність у кваліфікаційних характеристиках вимог до обов'язкової спеціальної педагогічної освіти призводить до того, що більшість майстрів виробничого навчання ПТНЗ її не мають.

Певною мірою подоланню цього недоліку сприяє психолого-педагогічна та методична підготовка майстрів виробничого навчання ПТНЗ в закладах післядипломної освіти у процесі обов'язкового підвищення кваліфікації. Орієнтиром для визначення модельних характеристик результату такої підготовки виступають наукові праці Ш. Амонашвілі, М. Гузика, О. Захаренка, В. Кан-Каліка, А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського, М. Щетиніна, у яких ключовою умовою успішності педагогічної діяльності виступає сукупність властивостей особистості, інтегрованих у наукову категорію "педагогічна майстерність".

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ висвітлені у ряді кандидатських і докторських досліджень. Зокрема, інтерес становлять праці Г. Барсегіної (педагогічні умови підвищення професіоналізму майстрів виробничого навчання), О. Кривошеєвої (формування професійної етики майстрів виробничого

навчання), В. Кузнецова (розвиток педагогічної культури), Ю. Торби (педагогічна підготовка викладачів спеціальних дисциплін та майстрів виробничого навчання ПТНЗ), В. Олійника (управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти), Л. Шевчук (розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін ПТНЗ), О. Юртаєвої (розвиток професійно-педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання ПТНЗ будівельного профілю), О. Ягупової (психологічні аспекти розвитку практичного мислення майстрів виробничого навчання).

Аналіз наявних досліджень з проблематики розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ засвідчує, що на сьогодні не існує чіткого визначення змісту терміна "педагогічна майстерність майстра виробничого навчання ПТНЗ".

Мета статті полягає в уточненні змісту терміна "педагогічна майстерність", визначенні змісту терміна "педагогічна майстерність майстра виробничого навчання ПТНЗ", а також у визначенні структури педагогічної майстерності майстра виробничого навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для уточнення змісту терміна "педагогічна майстерність", перш за все, нами проаналізовано спеціалізовані педагогічні довідкові джерела, де знайдено такі дефініції:

– високий рівень оволодіння педагогічною діяльністю; комплекс спеціальних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей особистості, що дозволяють ефективно керувати навчально-пізнавальною діяльністю учнів та здійснювати цілеспрямований педагогічний вплив і взаємодію [8, с. 78];

– характеристика високого рівня педагогічної діяльності, що ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді, необхідною умовою якої є гуманістична позиція педагога й професійно значущі особисті риси і якості [3, с. 251];

– характеристика педагогічної діяльності високого рівня, головною ознакою якої є бездоганне вміння навчати своїх учнів, сформувані в них позитивні риси особистості й характеру [13, с. 235].

Близьке трактування змісту терміна "педагогічна майстерність" знаходимо і у наукових працях, де його нерідко визначено як "вищий рівень педагогічної діяльності, що виявляється у тому, що у відведений час педагог досягає оптимальних результатів [10]".

Аналіз існуючих визначень терміна "педагогічна майстерність" засвідчує, що у значній кількості довідкових та наукових праць його зміст, як правило, репрезентує характеристику активності особистості в професійній діяльності, що розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії в кожній конкретній ситуації навчання й виховання (Є. Бондаревська, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.).

Представниками Полтавської наукової школи І. Зязюна (Є. Барбіна, В. Гриньова, О. Дубасенюк, О. Пехота, С. Сисоєва, Н. Тарасевич та ін.) педагогічна майстерність розглядається з інших позицій. Відповідно до поглядів названої наукової школи педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [11, с. 25].

Близьке трактування терміна дає А. Щербаков, який розуміє педагогічну майстерність як синтез наукових знань, умінь, навичок, методичного мистецтва і особових якостей вчителя, вираз "усієї сукупності його психічних властивостей" [14].

У контексті розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ у післядипломній педагогічній освіті особливу увагу заслуговують праці В. Папучі, який після доповнення та уточнення дефініції педагогічної майстерності поданої в публікаціях представників Полтавської наукової школи представив педагогічну майстерність як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі й робить можливим за мінімальних зусиль у найкоротші терміни досягати запланованих високих результатів [11].

Серед існуючих визначень педагогічної майстерності ми віддаємо перевагу саме цій дефініції, оскільки, по-перше, вона ґрунтується на вітчизняних традиціях та уявленнях про мету й зміст праці педагога, а по-друге, відкриває простір для операціоналізації педагогічної майстерності майстра виробничого навчання ПТНЗ.

Утім у роботах В. Папучі в основу дефініції покладено термін "властивість особистості", що ми вважаємо недоцільним, адже терміни "особистість" та "властивість" у науковому дискурсі виступають універсальними категоріями і мають багатозначний зміст. На нашу думку, у цьому разі більш доцільним є використання терміна "професійна якість". Цей термін широко розповсюджений у вітчизняних наукових дослідженнях з професійної освіти, де професійні якості розглядаються як сукупність індивідуальних особливостей людини, що визначають ефективність реалізації трудових функцій, необхідних і достатніх ознак професійної придатності [5].

Отже, під педагогічною майстерністю майстра виробничого навчання ПТНЗ будемо розуміти професійну якість, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі й робить можливим із мінімальними зусиллями та в найкоротші терміни досягати запланованих результатів.

Після встановлення сутності педагогічної майстерності майстра виробничого навчання ПТНЗ, за логікою дослідження, необхідно виявити структуру означеної професійної якості, виконати її операціоналізацію.

Розглянемо варіанти визначення структури педагогічної майстерності, запропоновані різними авторами, розуміючи під структурою сукупність стійких зв'язків між компонентами об'єкта, що забезпечують його цілісність та тотожність самому собі.

На основі складання психограм видатних педагогів Є. Кагаров ще на початку 20-х рр. XX ст. виділив такі найголовніші компоненти педагогічної майстерності: фізичне здоров'я, урівноваженість, наявність розвиненої волі, ініціативність, організаторські здібності, добре знання предмета, схильність до самоосвіти, знання учнів та уважне ставлення до них, інтерес до громадського життя та участь у ньому, дисциплінованість, акуратність, сумлінність, почуття обов'язку тощо [4, с. 64].

Безумовно, напрацювання Є. Кагарова мають цінність у контексті нашого дослідження. Проте, на жаль, у запропонованій структурі педагогічної майстерності не знайшли відображення ціннісні аспекти професійної діяльності педагога.

Г. Вербицька в структурі педагогічної майстерності виділяє: професійно-педагогічні знання й уміння; педагогічні здібності; педагогічну техніку [2]. Ми, у цілому, згодні з авторкою, проте вважаємо, що запропонована структура є неповною, оскільки теж не враховує ціннісні орієнтації, установки.

До основних системних компонентів педагогічної культури педагога, вчителя Є. Бондаревська відносить наступні:

- гуманістичну позицію педагога щодо дітей і його здібність бути вихователем;
- психолого-педагогічну компетентність і розвинене педагогічне мислення;
- освіченість у предметі, який викладає, і володіння педагогічними технологіями;
- досвід творчої діяльності, уміння обґрунтувати власну педагогічну діяльність як систему (дидактичну, виховну, методичну), здібність розробити авторський освітній проект;
- культуру професійної поведінки, способи саморозвитку, вміння саморегулювання власної діяльності, спілкування [1].

Запропонована Є. Бондаревською модель педагогічної майстерності не має недоліків, притаманних вищевизначеним моделям, утім використання цієї моделі пов'язане із певними складностями при визначенні критеріїв та показників педагогічної майстерності.

Серед існуючих моделей педагогічної майстерності ми віддаємо перевагу поглядам Полтавської наукової школи І. Зязюна, оскільки вона охоплює найважливіші сторони професійної діяльності педагога: ціннісну сферу, процес діяльності, особистісні якості, знання й уміння, а також виступає основою для створення дійового діагностичного інструментарію.

Відповідно до поглядів цієї наукової школи, у найбільш загальному вигляді структуру педагогічної майстерності утворюють такі складові: педагогічна спрямованість особистості, професійні знання, здібності до педагогічної діяльності, педагогічна техніка [5].

Професійна (педагогічна) спрямованість – інтегральна динамічна властивість особистості педагога, що характеризує його домінуючі установки до обраної професії, які впливають на підготовку до професійної діяльності та її успішність. Педагогічна спрямованість характеризується усвідомленням педагогом кінцевої мети педагогічної системи, емоційним позитивним ставленням до педагогічної

діяльності, високою самооцінкою своїх педагогічних здібностей, бажанням шукати нові методи навчання, здатністю витримувати високе напруження педагогічної праці.

Професійні знання – основа, каталізатор становлення професійної майстерності, яка складається зі знання предмета викладання, його методики, педагогіки й психології. Рівень професійного знання оцінюється рівнем узагальненості всіх часткових знань, глибиною засвоєння, умінням використовувати їх на практиці репродуктивно й творчо.

Здібності до педагогічної діяльності – характерологічні риси особистості педагога, засновані на специфічному перебігу його психологічних процесів, що виступають гарантом його професійного успіху (відзначимо, що стосовно номенклатури необхідних і достатніх педагогічних здібностей єдності у вчених немає).

Педагогічна техніка – уміння використовувати психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, прийоми володіння собою (своїм організмом, настроєм, мовленням, увагою й уявою) і прийоми впливу на інших (вербальні й невербальні засоби) [11, с. 29].

У роботах В. Папучі вищеозначена структура педагогічної майстерності здобула подальшого уточнення.

На думку автора, педагогічна спрямованість характеризується ставленням до учнів, засобів і мети педагогічної діяльності, а також професійним самоставленням.

Професійні знання засновуються на психологічних, педагогічних знаннях, а також знаннях теорії та методики окремого навчального предмета.

У складовій педагогічної майстерності "Здібності до педагогічної діяльності" автор виділяє комунікативні, перцептивні, динамічні здібності, здібності до оптимістичного прогнозування, а також креативність.

У складовій "Педагогічна техніка" автором виділено дидактичні уміння та навички, вольову саморегуляцію, мімічну та пантомімічну виразність, а також техніку мовлення [11].

Запропонована В. Папучею модель, у цілому, не виходить за межі моделі, запропонованої Полтавською науковою школою. Разом із тим відзначимо, що до структурних елементів, запропонованих Полтавською науковою школою, В. Папуча додає ще один – "кінестетична культура", який характеризується контролем рухів свого тіла та оперуванням сигналами від аналізаторів. Проте, на нашу думку, цей компонент не є актуальним у контексті професійної діяльності майстрів виробничого навчання ПТНЗ.

Логічно припустити, що модель педагогічної майстерності майстра виробничого навчання ПТНЗ буде тією чи іншою мірою повторювати описані вище структури. Проте мають бути і відмінності, обумовлені особливостями його професійної діяльності.

Однією з найбільш суттєвих особливостей професійної діяльності майстра виробничого навчання ПТНЗ є те, що успішність його праці безпосередньо залежить від високого рівня предметно-виробничих компетенцій. Адже тільки високий рівень умінь предметної діяльності, заснованих на досвіді, дозволить завоювати професійний авторитет, який, як відомо, є необхідною передумовою успішності навчального процесу.

Виходячи із цього, ми вважаємо за доцільне виділення у структурі педагогічної майстерності такої складової, як "технологічна культура".

Відзначимо, що термін "технологічна культура" сьогодні є достатньо розповсюдженим у наукових публікаціях, присвячених питанням підготовки та перепідготовки інженерно-педагогічних кадрів, у яких дефінується як "рівень оволодіння людиною формами, способами професійно-перетворювальної діяльності та свідомого підпорядкування ціннісним соціокультурним пріоритетам" [9].

Визначення ключовим слова "культура" спирається на діяльнісний підхід у розумінні становлення психіки людини, відповідно до якого технологічна культура особистості є похідною від виробничо-професійної діяльності.

Синтезуючи експліковані вище вихідні положення, графічно представимо структуру педагогічної майстерності майстра виробничого навчання ПТНЗ на рис. 1.

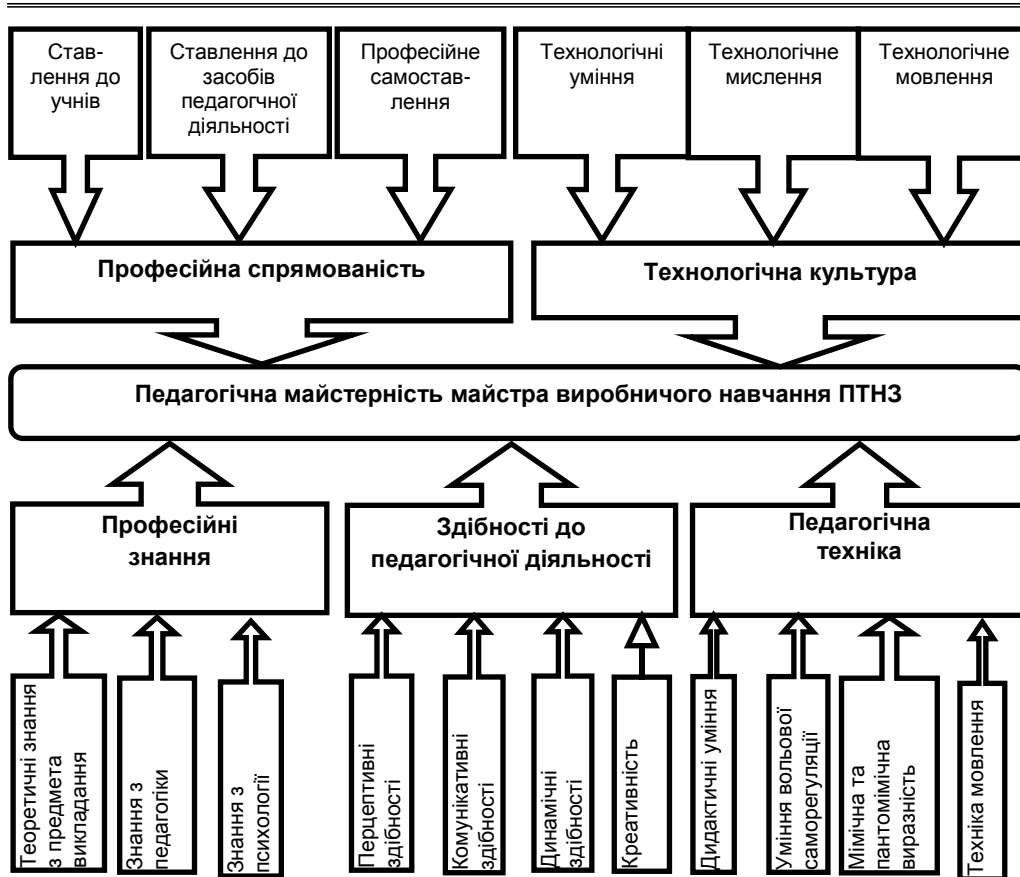


Рис. 1. Структура педагогічної майстерності майстра виробничого навчання ПТНЗ

Висновки. Таким чином, педагогічна майстерність майстра виробничого навчання ПТНЗ – це професійна якість, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі й робить можливим із мінімальними зусиллями та в найкоротші терміни досягати запланованих результатів. Структура цієї професійної якості утворюється наступними компонентами:

- технологічною культурою, що характеризується технологічними вміннями, технологічним мисленням та технологічним мовленням;
- професійною спрямованістю – ставленням до учнів, засобів і мети педагогічної діяльності, а також професійним самоставленням;
- професійними знаннями, до складу яких входять педагогічні, психологічні знання, а також знання з предмета викладання;
- здібностями до педагогічної діяльності, які включають комунікативні, перцептивні, динамічні здібності, здібності до оптимістичного прогнозування, а також креативність;
- педагогічною технікою, що характеризується дидактичними вміннями, вольовою саморегуляцією, мімічною та пантомімічною виразністю, а також технікою мовлення.

Подальші наукові зусилля плануємо спрямувати на виявлення актуальних концептів розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання ПТНЗ у процесі підвищення кваліфікації.

Література

1. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н/Дону : Творческий центр "Учитель", 1999. – 560 с.
2. Вербицкая Г. П. Акмеологические механизмы формирования педагогического мастерства студента в профессиональной среде высшей школы : автореф. дисс. на

соискание научн. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 "Психология развития, акмеология (психологические науки)" / Вербицкая Галина Петровна. – М., 2007. – 25 с.

3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

4. Зайцева З. Г. До питання наукової організації педагогічної праці / З. Г. Зайцева, В. Г. Постовий // Використання спадщини повернутих і забутих діячів науки та культури в навчальному процесі педагогічного вузу та школи : тези Респ. міжвузівської науково-практичної конференції. – Рівне, 1991. – 194 с.

5. Зязюн І. А. Психодіагностика педагогічної майстерності вчителя / І. А. Зязюн // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2003. – № 12. – С. 52–55.

6. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. А. Зязюн // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2005. – № 25. – С. 13–18.

7. Кваліфікаційні вимоги до майстрів виробничого навчання професійних навчальних закладів на оплату їх праці за відповідними тарифними розрядами / затверджено заступником міністра освіти України В. О. Зайчуком 07 травня 1993 року, № 1/9-51.

8. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр "Академия", 2000. – 176 с.

9. Коломієць Ю. В. Сутність технологічної культури [Електронний ресурс] / Ю. В. Коломієць, Н. В. Салівоненко. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/14_ENXXI_2009/Pedagogica/45775.doc.htm – Назва з екрана.

10. Кузьмина Н. В. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя / Н. В. Кузьмина, В. И. Гинецинский // Советская педагогика. – 1982. – № 3. – С. 63–66.

11. Папуча В. М. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя фізичного виховання в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Папуча В. М. ; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2010. – 20 с.

12. Педагогічна майстерність : підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Кармущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюн. – 3-тє вид., допов. і перер. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.

13. Професійна освіта : словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.

14. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования / А. И. Щербаков. – Л., 1967. – 266 с.

УДК 378.147:316.6

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ЗАКЛАДАХ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДІТЕЙ

Леонова В. І.

У статті проаналізовано основні етичні норми та принципи успішної діяльності соціального педагога.

Ключові слова: професійна етика, соціально-педагогічна етика, етичні принципи.

В статье проанализировано основные этические нормы и принципы успешной деятельности социального педагога.

Ключевые слова: профессиональная этика, социально-педагогическая этика, этические принципы.

The basic ethical norms and principles of social pedagogue's successful work have been analyzed in the article.

Key words: professional ethic, socio-pedagogical ethic, ethical principles.

Постановка проблеми. Неодмінною запорукою успішності соціально-педагогічної діяльності є застосування етичних принципів у роботі. Але цій проблемі приділяється замало уваги: спостерігається слабка підготовленість соціальних педагогів, розрив між теорією і практикою соціально-педагогічної діяльності. Процес формування професійно-етичної культури соціального педагога до теперішнього часу не підданий спеціальному аналізу, хоча вже є роботи, що розкривають ту чи іншу сторону даної проблеми.

Аналіз останніх досліджень. Великий внесок у вивчення формування професійної етики соціального педагога здійснили такі вчені в своїх працях: Г. І. Белякова "Професійна етика", Г. П. Медведєва "Етика соціальної роботи", Овчарова, М. В. Фирсов, Е. Ярская-Смирнова "Професійна етика соціальної роботи", М. М. Бахтін "Естетика словесної творчості", Г. І. Белякова "Професійний етикет", С. В. Савкіна "Правила професійної етики при проведенні педагогічної діагностики".

Мета статті – виявлення етичних принципів, необхідних для успішної діяльності майбутніх соціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу. Професійна етика – це сукупність стійких норм і правил, якими повинен керуватися працівник у своїй діяльності.

У світі суспільних відносин люди, які роблять щось, чого не вміють інші, одразу ж опиняються перед певними обов'язками щодо до тих, хто користується їхніми послугами [1].

Соціально-педагогічна етика включає постулати про обов'язок, конфіденційність, добро й зло, інші моральні та філософські категорії і пріоритети в охороні дитинства [2].

Соціальному педагогу інтернатного закладу доводиться розв'язувати завдання, дещо відмінні від тих, які стоять перед його колегою у звичайному загальноосвітньому навчальному закладі. Це пов'язано з тим, що в школах-інтернатах формується особливий тип особистості, для соціалізації якої необхідне своєчасне подолання кризових ситуацій та розв'язання проблем вихованця на основі самоусвідомлення ним ставлення до самого себе, оточення та навколишнього середовища. Наставнику необхідно вчити дітей, які, будучи позбавленими батьківського тепла та ласки, нерідко встигнувши зневіритися і втратити будь-яку надію у своєму житті, сприймати життя оптимістично. На думку Л. М. Артюшкіної та А. О. Поляничко, у центрі уваги соціального педагога повинна бути соціалізація вихованця інтернату, інтеграція його у суспільство як альтернатива відособлення, "випадання" з унормованих соціальних стосунків. Тобто дитину необхідно вчити бути "архітектором" власного життя, який відчуває впевненість у майбутньому і здатний виявляти повагу та довіру не лише до самого себе, а й до всього світу [5].

Етика соціального педагога ґрунтується на загальнолюдській моралі, загальному громадянському законодавстві та загальних етичних нормах наукової праці й наукового спілкування.

Соціально-педагогічна етика – особливий феномен. Його сутність та зміст найбільш повно та послідовно розкривається за допомогою аналізу структури, у якій можна виокремити такі блоки [3, с. 24]:

1. Етика ставлення соціального педагога до своєї праці, до предмета своєї діяльності.

2. Етика відносин "по вертикалі" – у системі "соціальний педагог – учень", яка розглядає основні принципи та норми цих взаємин та вимог, які висуваються до особистості та поведінки соціального педагога.

3. Етика відносин "по горизонталі" – у системі "соціальний педагог – педагоги", у якій розглядаються ті відносини, які регламентуються не стільки загальними нормами, скільки специфікою діяльності та психології соціального педагога.

4. Етика адміністративно-ділових відносин соціального педагога та керівних структур, яка встановлює обом сторонам визначені "правила гри", спрямовані на оптимізацію управління системою навчання.

Для того щоб будувати свою поведінку згідно з правилами етикету, необхідно слідувати його принципам, які відображають моральні вимоги, що висуваються до культури відносин, Л. С. Ліхачов [4] виділяє чотири принципи етикету:

1. Принцип гуманізму. Принцип гуманізму вимагає від соціального робітника поваги до людини, визнання гідності її особи; доброзичливого до нього ставлення. Принцип втілюється в таких вимогах до поведінки соціального працівника, як ввічливість, тактовність, скромність, чуйність, уважність і точність.

2. Принцип доцільності дій. Сучасний етикет відрізняється від етикету середніх століть в першу чергу своєю доцільністю. Основні правила його перебувають у тій чи іншій формі вимоги не завдавати своїми діями клопоту оточенню і самому собі. Тому сучасний етикет вимагає не заучування правил, а творчого використання їх відповідно до конкретних ситуацій.

3. Принцип естетичної привабливості поведінки (краси поведінки). Етикет нашого часу вимагає, щоб поведінка і зовнішній вигляд людини відповідали душевним якостям особистості, тому поведінка і зовнішній вигляд фахівця повинні бути естетичними, привабливими. Не можна з'являтися в установі і тим паче перед клієнтом недбало і неохайно одягненим, в брудному, нечищеному взутті, з незачесаною головою, оскільки це неестетично. Одяг може бути недорогий – це зрозуміло і буде нормально сприйнято клієнтом, але якщо він брудний, пом'ятий – це викличе негативне ставлення до соціального працівника. У розмові з клієнтом слід помірно користуватися такими засобами невербального спілкування, як міміка та пантоміміка – надмірність жестів може бути витлумачена як нещирість, награність; повна їх відсутність – як скутість чи байдужість; в той час як благородна стриманість жестів є ознакою врівноваженості і духовної сили. Мова повинна бути спокійною, плавною, зрозумілою, без вульгаризмів і неологізмів.

4. Принцип обліку народних звичаїв і традицій. Цей принцип важливо дотримуватися в роботі тому, що кожен народ має власну невербальну знакову систему, власні звичаї і традиції, багато з яких свято шануються нашими сучасниками. При всій їх схожості в основі – повага до старших, надання допомоги слабким і їх захист, вміння триматися з гідністю – прояв їх може бути різним. І соціальному працівнику, щоб випадково не потрапити в незручне становище, слід вивчати традиції і звичаї того народу, з представниками якого він працює.

Вивчення особливостей діяльності фахівців соціальної роботи в Україні засвідчує, що останніми роками достатньо уваги приділяється не лише професійним якостям, які використовують для проектування ефективних технологій освітньої підготовки професіонала, а й якостям моральним, які виступають підґрунтям професійно-особистісного розвитку. Серед необхідних моральних якостей, пов'язаних із професійно-особистісними характеристиками соціального педагога, виступають: активність, благородство, відповідальність, урівноваженість, витримка, гуманність, громадянськість, доброзичливість, дружлюбність, ініціативність, мужність, надійність, людяність, правдивість, працелюбність, принциповість, співчутливість, тактовність,

терпимість, чесність, оптимістичність, скромність, сміливість, розсудливість, щирість, уважність тощо [4].

Основою особистості соціального працівника є моральність як внутрішня, духовна якість людини. На думку Ярської-Смирнової [7], моральна свідомість соціального працівника містить три необхідні компоненти: моральні знання, моральні переконання і моральну потребу.

Моральні знання. Основні знання про етику, мораль і моральність, в тому числі і в галузі професійної діяльності, соціальний працівник отримує в процесі навчання в середньому спеціальному навчальному закладі, виші чи на курсах і факультетах підвищення кваліфікації. Слід зазначити, що знання норм моралі не завжди породжує моральність поведінки, і тому необхідно визнати, що стосовно практики професійної діяльності знання зберігають значну самостійність – вони можуть не використовуватися в професійній діяльності. У цьому разі спостерігається явище так званої "подвійної моралі", тобто особа теоретично може чудово орієнтуватися в питаннях моральності, у тому числі і професійної моралі, але не вважає для себе обов'язковим слідувати її вимогам.

Моральні переконання – це заснована на досвіді та знаннях впевненість соціального працівника в справедливості вимог професійної моралі. Моральні переконання є більш високим ступенем розвитку особистості фахівця, його свідомості, оскільки засновані на глибокій і всебічній оцінці особистістю відомих їй моральних норм, перевірки їх соціальною практикою, життєвим і професійним досвідом, їх внутрішньому схваленні й органічному прийнятті як єдино правильних і можливих. Моральні переконання вимагають від фахівця вміння поглянути на свою працю з точки зору інтересів справи, з'ясувати співвідношення між тим корисним, що він робить для суспільства і клієнтів, і тим, що він зобов'язаний зробити. Моральні переконання визначають теоретичну і практичну підготовленість спеціаліста до професійної діяльності, є підставою для його свідомого ставлення до своєї поведінки та дій у практиці соціальної роботи.

Моральна потреба – найвищий ступінь моральної свідомості соціального працівника, яка характеризується наявністю моральної потреби в дотриманні вимог професійної етики. Коли дотримання вимог професійної етики стає внутрішньою потребою людини, вона відповідно до етичних принципів організовує всі свої вольові та емоційні якості, спрямовує зусилля на вирішення етично складних проблем саме з точки зору моральності. У цьому разі дотримання вимог професійної етики стає стійкою якістю особистості, потужним фактором, що мобілізує її для організації своєї поведінки і діяльності, справою боргу та совісті, честі і гідності. Керуючись своїми моральними потребами, фахівець не може поступитися ними і вчинити дії, що з його точки зору не відповідають критеріям добра і зла, але ситуативно зумовлені як необхідні. Є. І. Холостова [6] за головні виділяє такі моральні та духовні якості особистості соціального педагога:

Чесність – якість, обов'язкова для соціального працівника. Соціальний працівник повинен говорити правду про становище клієнта, про можливість вирішувати його проблеми, про ті труднощі, які виникають у роботі, про скоєні помилки.

Об'єктивність. Соціальний працівник – людина, і повністю виключати людський фактор в його взаєминах з клієнтом неможливо; однак при оцінці проблем клієнта та його якостей соціальний працівник повинен дотримуватися об'єктивності, відмовившись від власних емоцій. В іншому разі він може, переоцінивши клієнта, вимагати від нього неможливого; недооцінивши його, – налаштувати клієнта на роботу "з прохолодою", викликати в нього бажання незалежно від особистого потенціалу вирішити свої проблеми цілком за рахунок зусиль працівників соціального захисту, що, безумовно, не піде на користь ні самому клієнту, ні суспільству, ні соціальному працівнику.

Тактовність – це якість, що припускає вміння соціального працівника передбачити всі об'єктивні наслідки своїх вчинків та їх суб'єктивне сприйняття клієнтом, колегами та іншими людьми. Тактовність як якість особистості соціального працівника необхідна внаслідок того, що йому завжди необхідно дотримуватися безлічі моральних вимог одночасно, причому вони можуть суперечити одна одній. Як якість особистості тактовність особливо необхідна соціальному працівнику, якому в силу професійної специфіки доводиться мати справу з людьми слабкими, хворими,

приниженими, роздратованими, чиє самолюбство вже достатньою мірою зачепили тими обставинами, в яких вони знаходяться.

Терплячість – і як обов'язковий принцип у взаємовідносинах соціального працівника з клієнтом, і як неодмінна якість особистості професіонала. Терплячість соціального працівника ґрунтується на навичці приймати людину такою, якою вона є, на визнання її права мати власні звички, погляди, переконання, вести той спосіб життя, який вона вважає за доцільне, якщо це не має кримінального чи іншого соціально небезпечного характеру. Терплячість не означає, однак, схвалення соціальним працівником тих негативних ідей чи дій клієнта, які можуть справити негативний вплив на життєдіяльність останнього, його найближче оточення або суспільство в цілому.

Любов до людей – соціальний педагог повинен вміти бачити в людях позитивні якості, оскільки саме це може стати основою його любові до них. Працюючи з клієнтом і визначаючи його позитивні риси і якості, соціальний працівник повинен прагнути до того, щоб змінити думку клієнта про самого себе і викликати ту позитивну трансформацію особистості, яка спричинить за собою позитивну зміну її життєвих обставин.

Самокритичність – невід'ємна якість соціального працівника. Уміння аналізувати свою діяльність, бачити власні помилки і шляхи їх виправлення, давати неупереджену оцінку своїм діям і поведінці, не вигороджуючи себе і не шукаючи самовиправдань, – одна з якостей, що дають соціальному працівнику можливість не тільки чесно виконувати свій обов'язок, але й удосконалюватися в професійній діяльності.

Комунікабельність – одна з найважливіших якостей соціального педагога. Тому що саме із спілкування починається його знайомство з клієнтом, спілкуванням робота і закінчується. Від комунікативної здатності соціального педагога багато в чому залежить успіх його діяльності, тому що саме в процесі спілкування він дізнається про проблеми клієнта, його надії та очікування, виробляє план спільних дій щодо вирішення проблеми і обговорює хід його виконання та результати. У ході спілкування можуть відкритися зміни обставин клієнта, що дозволить внести корективи в роботу, зробити її більш продуктивною.

Оптимізм. Фахівцеві, що постійно бачить людські страждання, важко зберігати оптимізм, віру у справедливість і торжество добра, проте це необхідно, тому що, крім матеріальної, побутової і будь-якої іншої допомоги, соціальний педагог повинен нести людям радість, надію і віру в краще, а це неможливо здійснити, якщо сам він не має ні віри, ні надії. Джерелом оптимізму соціального педагога є переконаність у можливості соціальної справедливості, здатності людини до постійного саморозвитку та самовдосконалення.

Емпатія – розуміння емоційного стану, проникнення в переживання іншої людини. Здатність до емпатії у формі співпереживання і співчуття є необхідною рисою особистості соціального педагога і багато в чому визначається його вмінням поставити себе на місце клієнта. Ця якість розвивається у міру накопичення фахівцем життєвого і професійного досвіду.

Творче мислення – невід'ємна характеристика соціального працівника. У соціальній роботі, незважаючи на те, що є певна класифікація стандартних положень, немає абсолютно ідентичних ситуацій та однакових клієнтів. У кожному конкретному випадку соціальний працівник повинен, приймаючи рішення, враховувати найменші нюанси справи, щоб прийняти оптимальне рішення і отримати найкращий результат. За відсутності творчого мислення фахівець постійно буде діяти за однаковою схемою, що істотно знизить мобільність рішень, ефективність його роботи і може негативно позначитися на клієнті, оскільки в соціальній роботі не існує готових рецептів, які можна застосувати в будь-яких обставинах і ситуаціях. Відсутність творчого мислення у фахівця буде розцінено його клієнтом як неухважність, брак досвіду та відсутність бажання допомогти, через що уся соціальна робота може зійти нанівець.

Таким чином, в основі особистісно-моральних якостей соціального працівника лежить формула "розум + вміння + співчуття". Саме така комбінація дає найкращий результат взаємодії фахівця з клієнтом [6].

Висновок. Етичні завдання сучасного соціального педагога постійно ускладнюються. У коло його діяльності все частіше потрапляють бездоглядні і безпритульні діти. Саме вони неабияк відчують нагальну потребу у ресоціалізації. Тому справжнім фахівцям необхідно усвідомлювати, пропускати крізь себе нові соціально-етичні турботи. Водночас творіння добра надає фахівцям їх зміст буття, виступає їх моральним обов'язком. Добро повинно діяти на засадах добровільності, дієвості, сердечності, чуйності [2].

Аналіз наукових джерел довів, що професія соціального педагога цілком залежить від етичних принципів. Цей висновок можна зробити на підставі тих фактів, що діяльність соціального педагога у закладах соціального захисту дітей пов'язана безпосередньо з дитячим контактом. А отримання позитивних результатів без використання етичних принципів роботи неможливе. Тому майбутній соціальний педагог повинен не лише бути кваліфікованим робітником своєї справи, але і добре володіти та застосовувати на практиці етичні норми та принципи професійної соціальної діяльності. Забезпечити це можна лише якщо на достатньому рівні приділяти увагу цій проблемі та спрямовувати максимум зусиль для того, щоб професійна підготовка соціальних педагогів обов'язково включала в себе підготовку і з напрямку етичної професійної компетенції.

Література

1. Бакштановский В. И. Профессиональная этика / В. И. Бакштановский, Ю. В. Со-гомонов // Социологические исследования. – 2005. – № 1.
2. Зозуляк-Случик Р. В. Етика соціально-педагогічної діяльності : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Р. В. Зозуляк-Случик, Б. І. Ковбас. – Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2011. – 212 с. – ISBN 978-617-7009-45-9.
3. Краснова Н. П. Етика ставлення соціального педагога до своєї праці / Н. П. Краснова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2009. – № 4. – С. 24.
4. Лихачев Л. С. Школа этикета: поучения на всякий случай / Л. С. Лихачев. – Екатеринбург : Сред.-Урал. кн. зд-во, 1995.
5. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / С. С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2005. – 560 с.
6. Холостова Е. И. Профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника / Е. И. Холостова. – М. : Союз, 1993.
7. Ярская-Смирнова Е. Профессиональная этика социальной работы : учеб. / Е. Ярская-Смирнова. – М. : Ключ, 1998.

УДК 371.5

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ФАХОВОГО РІВНЯ СУБ'ЄКТІВ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Парфанович І. І.

У статті якісно-статистичним аналізом визначено проблеми, які панують у сфері підготовки, компетентності та діяльності суб'єктів профілактики девіантної поведінки дівчат шкільного віку. Їх вирішення полегшується шляхом покращення науково-методичного забезпечення соціально-організаційної й психолого-педагогічної складових профілактики. Визначення вихідних даних, які стосуються суб'єктів профілактики, моніторингу і аналізу якості профілактичної діяльності дозволяють вчасно вносити корективи в профілактичний процес.

Ключові слова: девіантна поведінка, неповнолітні дівчата, суб'єкти профілактики, девіантна поведінка.

В статье качественно-количественным анализом обозначено проблемы, которые преобладают в сфере подготовки, компетентности и деятельности субъектов профилактики девиантного поведения девочек школьного возраста. Их решение улучшается путем научно-методического обеспечения социально-организационной и психолого-педагогических компонентов профилактики. Обозначение исходных данных в отношении субъектов профилактики, мониторинга и анализа качества профилактической деятельности позволяют своевременно вносить коррективы в профилактический процесс.

Ключевые слова: девиантное поведение, несовершеннолетние девочки, субъект профилактики, девиантное поведение.

Through qualitative-statistical analysis the problems prevailing in the field of training, competence and activities in prevention of deviant behavior among school-age girls have been identified. Their solution is facilitated by the improvement of methodological support for socio-organizational and psycho-pedagogical components of prevention. Establishing baseline data for subjects of prevention, monitoring and analysis of the quality of preventive activities allow of timely adjustments to the process.

Key words: deviant behavior, under-age girls, subjects of prevention, deviant behavior.

Актуальність проблеми. Розроблена і впроваджена програма "Діагностика і профілактика девіантної поведінки дівчат шкільного віку" (2009–2010 рр., Тернопільська область) спрямована на забезпечення захисту прав неповнолітніх дівчат, попередження і подолання їх девіантної поведінки. Це вимагає високого рівня здійснення профілактичної роботи. Науково-дослідною лабораторією діагностики і профілактики девіантної поведінки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка запропоновано модель соціально-педагогічного комплексу, задля чого було визначено заклади, установи, організації регіонального і місцевого рівнів, які дотичні до проблеми з урахуванням виду девіацій, можливостей регіону та визначення особливостей діяльності суб'єктів профілактики девіантної поведінки. Однією з основних вимог, які ставляться до проведення профілактичної роботи, є професійність фахівця, теоретичний, методичний, практичний рівні діяльності.

Метою є розкрити стан і умови професійної діяльності з питань попередження та подолання поведінкових девіацій дівчат шкільного віку.

Теоретичні основи. Нами проаналізовано теоретичні напрацювання з питань підготовки фахівців до профілактики девіантної поведінки (О. Гундарова [1], вимоги до педагога (Е. Драніщева [2, с. 61], В. Павленчик) [6, с. 11], зокрема до його професійних компетентностей фахівця з профілактики поведінкових девіацій (В. Захарчук [3, с. 101], К. Корсак [4, с. 165], Т. Мануйлова [5, с. 15])). Найбільшою мірою відповідають за здійснення профілактики поведінкових відхилень серед дівчат соціальні педагоги.

Основний зміст. У процесі дослідження вивчався рівень не тільки професійної підготовки, а й морально-етичної культури спеціалістів. Узагальнення (табл. 1) зроблено на основі аналізу опитування, анкетування, спостережень 192 осіб – суб'єктів профілактики (педагогів загальноосвітніх шкіл – 47 чол., соціальних педагогів – 36 чол., практичних психологів – 24 чол., соціальних працівників – 18 чол., працівників кримінальної міліції – 4 чол., органів внутрішніх справ – 4 чол., органів державної виконавчої влади (спеціалісти соціальних структур, методисти) – 21 чол., медичних працівників – 12 чол., членів громадських організацій – 19 чол., священиків – 7 чол.). З них 79 % становили жінки і 21 % – чоловіки. Види девіантної поведінки, профілактикою яких займалися респонденти у процесі реалізації програми "Діагностика і профілактика девіантної поведінки дівчат шкільного віку" протягом 2009–2010 рр.: асоціальна, аморальна – 39 %, адиктивна – 9 %, протиправна – 22 %, всіма або переважно більшістю видів девіацій займалися 30 % осіб – суб'єктів профілактики.

Таблиця 1

Професійні характеристики осіб – суб'єктів профілактики, залучених до реалізації програми діагностики і профілактики девіантної поведінки дівчат шкільного віку

Загальні відомості	Особи жіночої статі (%)	Особи чоловічої статі (%)
Вік суб'єктів профілактики	До 30 р. – 24 30–40 р. – 43 40–50 р. – 12	До 30 р. – 14 30–40 р. – 5 40–50 р. – 2
Освіта	Вища педагогічна – 33 Вища психологічна – 22 Вища економічна – 8 Вища юридична – 7 Вища медична – 7 Інші – 2	Вища педагогічна – 10 Вища психологічна – 3 Вища економічна – 2 Вища юридична – 4 Вища медична – 3 Інші – 2
Професійний стаж роботи	До 5 р. – 17 5–10 р. – 24 10–20 р. – 29 Більше 20 р. – 9	До 5 р. – 10 5–10 р. – 7 10–20 р. – 2 Більше 20 р. – 2

Основна частина осіб, які здійснюють профілактичну діяльність, – жінки; вік респондентів в основному складає 30–40 років. Освіта працівників соціальної сфери, які здійснюють профілактичну роботу, дуже часто не відповідає вимогам фахової діяльності. Також не всі, хто займається профілактикою девіантної поведінки дівчат шкільного віку, працюють за фахом. Загалом майже четверту частину опитаних становлять ті, які не мають відповідної освіти. Значну частину опитаних складають ті, хто працює над профілактикою девіантної поведінки у вузькій сфері. Основний стаж роботи для суб'єктів профілактики становить від 5 до 20 років, що є оптимальним показником такого виду діяльності, проте майже п'ята частина (17 %) з них має професійний стаж роботи до 5 років.

На початку дії регіональної програми проведено опитування суб'єктів профілактики девіантної поведінки неповнолітніх дівчат щодо того, яку теоретичну підготовку вони мають до такого виду роботи. Встановлено нечіткість відповідей і професійних позицій. Реальну картину готовності суб'єктів профілактики дає їх самооцінка, встановлення кількісних показників (табл. 2). Тільки п'ята частина суб'єктів профілактики визнала свій рівень знань, умінь, навичок як оптимальний і достатній. Тому закономірно постало завдання підвищити ефективність роботи фахівців у цій сфері, забезпечити їх у профілактиці девіантної поведінки діагностико-профілактичним інструментарієм для збільшення її ефективності.

Оцінка суб'єктами профілактики свого рівня готовності до профілактики девіантної поведінки дівчат шкільного віку

№ з/п	Рівні готовності до профілактичної роботи	Кількість осіб (у %)
1	Низький	55
2	Неналежний	24
3	Достатній	14
4	Оптимальний	7

Визначено деякі статистичні показники щодо суб'єктивних особливостей стану підготовки фахівців до профілактичної роботи.

- На думку суб'єктів профілактики, факторами впливу на готовність фахівця до профілактичної роботи є знання і вміння, здобуті впродовж фахової підготовки у вищому навчальному закладі, – 67 %; знання і вміння, отримані у ході набуття досвіду роботи, – 32 %; знання, одержані під час опрацювання теоретичних і нормативно-правових джерел за напрямом роботи, – 22 %; вроджені особистісні якості – 22 %.

- Нами визначено фактори ефективності роботи фахівця з профілактики девіантної поведінки дівчат шкільного віку: наявність відповідного рівня теоретичної підготовки – 31 %, володіння інформацією про соціальне оточення неповнолітньої – 24 %, знання законодавчо-нормативної бази діяльності, володіння діагностико-профілактичним інструментарієм – 19 %, наявність стажу практичної діяльності – 19 %, знання про вікові психологічні особливості суб'єктів педагогічного впливу – 7 %. Завадами у здійсненні ефективної профілактичної роботи є: відсутність часу – 21 %; відсутність бажання – 17 %; незацікавленість проблемою – 16 %; малозначущість проблеми – 15 %; інші чинники – 38 %.

- Фактори впливу на вибір моделі профілактичної роботи з особами девіантної поведінки інші: здобутий досвід роботи – 46 %; вивчення навчальних курсів і літературних джерел – 39 %; поради досвідченіших фахівців, методистів, практиків – 31 %; власна інтуїція, особисті якості – 29 %; життєвий досвід – 21 %; розповіді, поради інших спеціалістів – 20 %. Ці аналітичні дані враховано у ході науково-методичного забезпечення профілактики девіантної поведінки дівчат.

Поняття "етика профілактичної роботи" охоплює: моральну відповідальність перед особою, щодо якої здійснюється превентивна робота; сприйняття інших людей такими, якими вони є; професіоналізм; вміння стримувати емоції, негативні почуття; позитивну налаштованість і мотивацію профілактичної роботи; відповідальне ставлення до своєї роботи і долі неповнолітньої; стиль проведення роботи з дівчатами, профілактичної роботи загалом.

Професійні знання, вміння і навички повинні базуватися на позитивних особистісних якостях: комунікабельності, відповідальності, емпатійності, доброзичливості, психологічній урівноваженості, толерантності, гуманності, ввічливості, терплячості, організованості, тактовності, достатньому розвитку вольових якостей; повазі до особистості дівчини, її мікросоціального оточення, а також на відповідних навичках етики профілактичної роботи і ділових стосунків.

У сукупності знання, вміння, навички здійснення профілактики девіантної поведінки можна звести до двох складових.

- *Соціально-організаційна складова* профілактичної діяльності спрямована на оптимізацію соціального формування і розвитку особистості, покращення соціально-педагогічних можливостей середовища, в якому живе і формується особа. Метою цієї складової є набуття знань, умінь і навичок виявлення, запобігання та обмеження негативних суспільних явищ, причин соціальної дезадаптації серед різних соціальних груп та окремих осіб, організація соціального простору неповнолітніх.

- *Психолого-педагогічна складова* – превентивна індивідуальна робота – вироблення в неповнолітньої стійкості до негативних впливів соціального оточення, профілактика і корекція асоціальних поглядів і переконань. В основі цієї складової

лежать конкретні технології, зорієнтовані на допомогу у розв'язанні різноманітних особистісних проблем та забезпечення психолого-педагогічних умов для формування позитивної спрямованості розвитку особистості.

Формування високого фахового рівня, компетентності спеціаліста забезпечує організація й проведення навчально-методичних практик: навчальних семінарів; розробка, удосконалення і впровадження методичних матеріалів; обмін досвідом; вироблення перспективних ліній роботи шляхом організації конференцій, круглих столів, дискусій, обговорень; аналіз результативності роботи через звітність, курси, експертну оцінку, консиліуми, робочі наради, педради та ін.

Підвищення готовності фахівців до профілактичної роботи з попередження і подолання девіантної поведінки дівчат охоплює такі напрями: сутність і причини девіантної поведінки неповнолітніх загалом і дівчат зокрема; психолого-педагогічні особливості неповнолітніх осіб, груп ризику, девіантної поведінки; сутність, механізми формування видів девіантної поведінки; врахування факторів, які впливають на формування девіантної поведінки; здійснення профілактики відповідно до рівнів профілактичної роботи; оптимальний вибір діагностичного інструментарію, методів і форм профілактичної роботи; прогностична соціально-педагогічна робота. Отримала своє підтвердження позиція, що покращенню профілактичної діяльності сприяє систематичне, комплексне впровадження основ попередження і подолання наслідків девіантної поведінки та вміння налагоджувати взаємодію з іншими соціальними структурами.

Урахування суб'єктивного фактора, який притаманний організації, проведенню й оцінюванню профілактичної роботи, має свої особливості.

Організація проведення профілактичної роботи. Найбільш доцільним для проведення профілактики девіантної поведінки і для здійснення поставлених перед нею завдань є визначення кадрового потенціалу тих закладів, установ та організацій, які займаються профілактикою конкретних негативних соціальних явищ. Це відповідає вторинній профілактиці. На другому місці – ті, діяльність яких спрямована на первинну профілактику девіантних проявів поведінки неповнолітніх і молоді. Їх діяльність – у рамках ранньої профілактики і найбільше – первинної. На третьому місці – ті, хто займається третинною профілактикою.

Загальні вміння суб'єктів профілактики відповідають здійсненню заходів первинної і вторинної профілактики. Третинну профілактику девіантних відхилень у поведінці індивідів, груп людей здійснювати без відповідної підготовки важко, коли теоретичний і практичний рівень підготовки є недостатнім. Це стає причиною труднощів під час організації профілактики, проведення заходів. Успішне її здійснення відповідає певним внутрішньоструктурним вимогам: 1) достатній рівень організації трудових відносин у структурі; 2) налагоджена співпраця методистів і виконавців; 3) наявність добре розробленої нормативно-правової і теоретичної бази та підготовлених кадрів до методичної і профілактичної роботи.

Проведення й контроль за реалізацією заходів. Метою профілактичного контролю є здійснення замірів, що стосуються соціальної, педагогічної, соціально-педагогічної занедбаності неповнолітніх дівчат, виявлення результативності профілактичної роботи, надання необхідної допомоги, встановлення й усунення недоліків у виконанні практичних завдань. Урахування цього аспекту дозволяє організувати роботу, визначити найбільш доцільні форми удосконалення профілактичної діяльності. Допомога у проведенні профілактики визначається умовами співпраці, налагодженням діяльності науковців, методистів, суб'єктів безпосередньої профілактичної діяльності. У цьому аспекті найбільш оптимальним є присутність, причетність, залучення методиста для надання своєчасної, доцільної, корекційної, організаційної методичної допомоги.

Ефективним виявилось залучення до реалізації регіональної програми волонтерів з числа студентів, які здобувають фах соціального педагога, здійснення методики "рівний – рівному". Досліджено можливість залучення їх до такого виду робіт. Рівень готовності студентів до профілактичної роботи з особами, які страждають наркоманією, зростає відповідно до змісту, кількості та обсягу вивчених навчальних дисциплін.

На основі порівняння відповідей на почергові запитання встановлено характеристики щодо рівня готовності студентів до профілактичної роботи та їхньої

самооцінки. Найкраще студенти володіють технологією профілактичної роботи з особами, які вживають нецензурні слова, найменше – з особами, які займаються проституцією. Потребує більшої уваги сприяння оволодінню студентами технологій профілактичної діяльності з особами, які займаються бродяжництвом, схильні до суїцидальної поведінки. З особами глибокого ступеня соціально-педагогічної занедбаності студенти працювати не можуть. Виходячи з вимог, які ставляться до оцінювання знань, умінь і навичок студентів, наводимо шкалу рівнів їх готовності до профілактичної діяльності: низький (0–35 % або балів), неналежний (36–60 % або балів), достатній (60–75 % або балів), оптимальний (75–100 % або балів). При цьому рівень загальних знань не завжди відповідає рівню готовності до профілактичної діяльності.

Аналіз діяльності суб'єкта профілактики. Формування фахового рівня спеціаліста передбачає озброєння відповідними знаннями, вміннями. Суттєвим критерієм в оцінюванні ефективності роботи є рівень виконання практичних завдань і профілактичних заходів.

I ступінь – відтворювальний. Фахівець відтворює на практиці набуті знання, вміння. Сюди відноситься опис фактів, подій, виконання завдань за розробленими зразками. За проведеним спостереженням, цьому рівневі відповідали 30 % з числа визначених суб'єктів профілактики на початковому етапі програми, 16,1 % – на завершальному.

II ступінь – ініціативний. Спеціаліст здійснює активний пошук шляхів, методів проведення профілактичних заходів, виконання практичних завдань. Це, насамперед, здійснення індивідуальної роботи, вирішення проблемних ситуацій, пов'язаних із профілактикою асоціальних дій окремих індивідів (50,2 % та 55,7 % суб'єктів профілактичної дії відповідно).

III ступінь – творчий. Розробка фахівцем власних або інтерпретація методик та технологій проведення профілактичних заходів і профілактичної роботи загалом. Це передбачає застосування теоретичних знань у нових умовах, вміння аналізувати факти і явища дійсності (19,4–29,2 %).

Таким чином, організація, проведення й оцінювання суб'єктивного фактора профілактики девіантної поведінки дівчат має певні особливості. 1. Її проведення вимагає наявності теоретичних знань, практичних умінь, що передбачено завданнями первинної, вторинної і третинної профілактики. 2. В оцінювання профілактики повинні входити: володіння методами, технологіями профілактичної роботи, прийомами психолого-педагогічного впливу. 3. Ефективне проведення профілактики проходить за умов дієвості й високого рівня чітких функціональних профілактичних зобов'язань у діяльності соціальних структур. 4. Оцінка профілактики охоплює насамперед рівень здійснення профілактичних заходів, що вимагає урахування і теоретичної, і практичної підготовки, відповідності відтворювальному, ініціативному чи творчому ступеням у здійсненні профілактичної роботи.

Визначення суб'єктами профілактики її організаційних труднощів при реалізації свідчить про зростання їх професійного рівня: невідповідність специфіки діяльності змісту профілактичних завдань (2 %), відсутність системного та комплексного характеру профілактичних заходів (2,5 %), низький організаційний рівень профілактичної роботи (3,7 %), а також можливість неврахування всіх факторів впливу на поведінку неповнолітньої особи (3 %); варіативність профілактичних підходів, складність визначення оптимальних технологій роботи у динамічних умовах сьогодення (3,8 %); відсутність позанавчальної і позашкільної роботи (4 %); переповненість класів (1,9 %). Це вимагає перегляду практичної роботи, узгодження планів їх роботи з програмами профілактичних заходів, внесення поточних коректив у роботу.

Суб'єктами – учасниками регіональної програми визначено також труднощі психолого-педагогічного характеру у реалізації профілактичних завдань: небажання батьків неповнолітніх співпрацювати з школою, розбіжність інтересів школи і батьків; часові обмеження; неготовність суб'єкта до виховної чи профілактичної діяльності, до роботи з важковиховуваними дітьми; низький рівень розуміння реалій сьогодення; переважання теоретичної підготовки до профілактичної діяльності; відсутність у дівчат навчальних інтересів, мотивації до співпраці.

Висновок. Однією з умов успішної профілактики є підвищення кваліфікації суб'єктів профілактики щодо попередження і подолання поведінкових девіацій дівчат у єдності її складових – соціально-організаційного і психолого-педагогічного. Визначення вихідних даних, які стосуються суб'єктів профілактики, моніторинг і аналіз якості профілактичної діяльності дозволяють вчасно вносити корективи в соціально-організаційне, психолого-педагогічне, науково-методичне забезпечення профілактичного процесу.

Література

1. Гундарова И. О последствиях восприятия телевизионной информации младшими школьниками / И. Гундарова // Воспитание школьников. – 2005. – № 9. – С. 49–53.
2. Дранищева Э. И. Психологические особенности личности трудновоспитуемых девочек-подростков / Э. И. Дранищева // Актуальные проблемы социализации девушек-подростков : сб. науч. статей / под общ. ред. Г. М. Лактионовой. – К. : А.Л.Д., 1995. – С. 59–63.
3. Захарчук В. А. Девиантное поведение учащихся младших классов / В. А. Захарчук // Начальная школа. – 1998. – № 6. – С. 101–105.
4. Корсак К. Приховані небезпеки статевої освіти / К. Корсак // Освіта і управління. – К., 2003. – № 1. – С. 162–169.
5. Мануйлова Т. Система социальной работы з девиантними подростками / Т. Мануйлова // Социальная работа. – 2006. – № 4. – С. 14–15.
6. Павленчик В. Любов педагога до дітей як важлива умова духовно-морального виховання / В. Павленчик // Початкова школа. – 2004. – № 6. – С. 10–11.

УДК 37.03.42

ОСОБЛИВОСТІ МЕДІАГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Скиба М. М.

У статті розглядається специфіка поняття "медіаграмотність", особливості медіаграмотності спеціалістів соціально-педагогічної сфери.

Ключові слова: медіаосвіта, медіаграмотність, особливості медіаграмотності соціальних педагогів.

В статье рассматривается специфика понятия "медиаграмотность", особенности медиаграмотности специалистов социально-педагогической сферы.

Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, особенности медиаграмотности социальных педагогов.

The author investigates specifics of the notion "media literacy" and peculiar features of the media literacy among specialists in socio-pedagogical sphere.

Key words: media education, media literacy, peculiar features of the media literacy among social pedagogues.

Постановка проблеми. В наш час освіта є одним із основних засобів забезпечення потреб сучасного суспільства. Варто підкреслити, що зміст освіти впродовж минулих століть визначався суспільним замовленням і був пов'язаний із суспільними трансформаціями. Зміни, які відбулися в характері праці, в структурі виробничих відносин, у сфері комунікації, стали основними засадами переосмислення попередніх результатів суспільного розвитку і формування нової його парадигми розвитку, відомої як стадія інформаційного суспільства [5, с. 235]. Новий етап розвитку інформаційного суспільства вимагає від освітньої сфери підготовки інформаційно грамотного спеціаліста, готового до повноцінної взаємодії з сучасною медіа-системою.

Актуальність визначеної теми дослідження зумовлено необхідністю розв'язання суттєвих протиріч між традиційними підходами до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та новими вимогами суспільства до фахівця соціально-педагогічної сфери, який має швидко адаптуватися в умовах інформаційного соціуму і, як наслідок, продуктивно працювати в нових інформаційних умовах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми теорії та методики підготовки фахівців у галузі соціальної педагогіки знайшли відображення у роботах С. Архипової, О. Безпалько, І. Богданової, В. Бочарової, Ю. Галагузової, Л. Завацької, І. Зверевої, Н. Заверико, Г. Лактіонової, Л. Міщик, В. Сорочинської, О. Тютті, С. Харченка та ін.

Оскільки розвиток інформаційного суспільства зумовив появу такого напрямку в педагогічній науці, як медіаосвіта, тому її концептуальні засади стали предметом наукового пошуку О. Шарикова, О. Федорова, С. Пензіна, І. Челишева, Г. Онкович, Л. Зазнобіної.

Проте серед значної кількості досліджень немає таких, у яких би окремо і цілісно було обґрунтовано особливості медіаграмотності майбутніх соціальних педагогів.

Мета статті – виокремити основні специфічні особливості медіаграмотності майбутніх соціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу. Соціальний педагог – це особа, фах якої – соціально-педагогічна робота й освітньо-виховна діяльність. Як спеціаліст він організовує взаємодію освітніх та позанавчальних установ, сім'ї, громадськості з метою створення в соціальному середовищі умов для соціальної адаптації та благополуччя дітей та молоді в мікросоціумі, їхнього всебічного розвитку [9, с. 249].

Система фахової освіти спеціалістів соціально-педагогічної сфери знаходиться на етапі розвитку, що зумовлює невизначеність у пріоритетних напрямках підготовки соціальних педагогів.

Головна особливість соціально-педагогічної діяльності – необхідність соціального педагога визначити проблеми та потреби особистості. Соціально-педагогічна діяльність визначається безпосередньою роботою соціального педагога із конкретною дитиною або групою дітей, з тим чи іншим конкретним середовищем, у якому соціалізується особистість. На сьогоднішній день надзвичайні темпи проникнення мас-медіа у всі рівні життєдіяльності (індивідуальному, міжособистісному та суспільному) дає змогу зробити висновок, що на цих рівнях у особистості формуються нові проблеми та потреби, пов'язані з інформаційним середовищем. Саме наявність невирішених проблем та незадоволених потреб у сфері медіа негативно впливає на загальний процес соціалізації людини. Враховуючи описані тенденції, соціальний педагог має бути готовим до розв'язання нових завдань соціально-педагогічної діяльності.

Варто зробити припущення, що в умовах інформаційного середовища з-поміж професійних ролей соціального педагога, які окреслює О. Безпалько (помічник, адвокат, консультант, посередник, експерт, психотерапевт, менеджер, аніматор), можна виділити нову – роль медіапедагога [1]. Як медіапедагог соціальний педагог відслідковує вплив засобів масової комунікації (ЗМК) на соціалізацію підростаючого покоління загалом та на кожну соціальну групу окремо, впроваджує профілактичну діяльність стосовно негативного впливу мас-медіа серед "осіб з ризикованою поведінкою", використовує ресурси мас-медіа у соціально-педагогічній роботі.

Значущість цього підтверджує А. Капська, вказуючи на те, що "якщо думати про перспективу, в процесі стабілізації суспільства, поряд з наданням допомоги, соціальна педагогіка буде вирішувати завдання щодо створення і підтримки конкретного соціального середовища для всіх юних громадян, що вимагає цільової підготовки соціальних педагогів, які володіють необхідними заняттями і уміннями" [8, с. 45]. Аналізуючи сучасну соціокультурну ситуацію, можна зазначити, що нове медіасередовище і є тим новітнім напрямом, який повинен створювати і розвивати сучасний спеціаліст соціально-педагогічної сфери. Саме створення такого медіасередовища вимагатиме від соціального педагога вдосконалення його професійних знань, умінь і навичок формування медіаграмотності в процесі медіаосвіти спеціаліста.

Аналізуючи мас-медіа як фактор соціалізації, С. Пальчевський звертає увагу на новий напрям у педагогіці – медіаосвіту (вивчення закономірностей масової комунікації), визначаючи її як особливий аспект соціального виховання [6]. Ми погоджуємося з цією думкою, але додамо ще, що процес медіаосвіти не тільки стосується об'єктів соціально-педагогічної роботи, а й самих соціальних педагогів.

У вітчизняній педагогіці термін "медіаосвіта" почав вживатися відносно нещодавно. Більш глибокий науковий аналіз цього поняття здійснили російські дослідники. Зокрема, Т. Стефановська під медіаосвітою розуміє процес навчання, розвитку, формування особистості на матеріалі і через засоби масової комунікації. Відповідно і головні її завдання авторка вбачає у підготовці молодого покоління до життя в інформаційному середовищі, навчати дітей сприймати, розпізнавати інформацію, усвідомлювати її вплив [10]. На нашу думку, такий підхід до трактування медіаосвіти окреслює саме соціально-педагогічний аспект діяльності, оскільки соціалізація підростаючого покоління є сферою діяльності саме соціального педагога.

Під медіаосвітою майбутніх соціальних педагогів ми розуміємо поглиблене засвоєння наукових основ теорії медіа, технологій медіаосвітньої діяльності, розвиток спеціальних медіаосвітніх умінь і навичок, формування медіаосвітніх якостей особистості, важливих для діяльності фахівця педагогічної сфери.

Л. Мардахаєв зазначає, що на сьогоднішній день ЗМІ стають співвихователями підростаючого покоління, тому вивчення соціально-педагогічних можливостей мас-медіа дозволить соціальному педагогу в майбутньому педагогічно грамотно використовувати позитивний вплив ЗМІ у професійній діяльності [4]. Така позиція автора засвідчує необхідність формування медіаграмотності фахівця соціально-педагогічної сфери.

Висококваліфікований соціальний педагог, знаючи специфіку функціонування системи мас-медіа і уміло використовуючи такі знання в соціально-педагогічній діяльності, забезпечить виховання медіаграмотної особистості, яка буде здатна орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, захистити себе від негативного впливу медіа та збагатити медіадосвід. Отже, необхідною умовою успішного вирішення завдань соціально-педагогічної діяльності є підготовка медіаграмотних соціальних педагогів.

Перейдемо до соціально-педагогічних аспектів самого поняття "медіаграмотність". В Декларації медійної та інформаційної грамотності, яка була прийнята в 2011 р. в м. Фес (Марокко), зазначається, що медіаграмотність має особливе значення для соціального розвитку та покращує якість життя людини. Грамотність у сфері медіа відіграє важливу роль, особливо в житті молоді, оскільки сприяє формуванню активної життєвої позиції та саморозвитку [3]. Як бачимо, міжнародна спільнота також акцентує увагу саме на взаємодії медіа з підростаючим поколінням.

Ще один із аспектів медіаграмотності розкрито в Рекомендаціях ІФЛА з медійної та інформаційної грамотності, де вказано, що така грамотність складається із знань, здібностей і сукупності навичок, необхідних для розуміння того, яка потрібна інформація і коли; де і яким чином її можливо отримати; як об'єктивно організувати і як етично використати. Запропонована концепція виходить за рамки технічних умінь, що досить важливо для соціальних педагогів, та зосереджує увагу на критичному мисленні та поведінкових проявах в межах професійної діяльності та поза ними.

На основі цих Рекомендацій пріоритетними напрямками в сфері медіаосвіти визначено наступні види діяльності:

- проводити дослідження рівня медіаграмотності з метою визначення ефективних методів медіаосвіти;
- підтримувати професійний розвиток працівників служб соціальної допомоги відповідно до практики медіаграмотності;
- включити медіаграмотність як дисципліну в основну та додаткову освіту педагогів [7].

Особливу увагу в питанні формування медіаграмотності особистості слід приділити поняттю "інформаційний світогляд", який складає структурну основу медіаграмотності. На думку Н. Гедіної, інформаційний світогляд передбачає ціннісне відношення до інформації, інформаційним продуктам, технічним засобам, інформаційним технологіям [2]. У соціально-педагогічній діяльності саме інформаційний світогляд майбутнього соціального педагога визначить його готовність до впровадження медіаосвіти в процес професійної підготовки.

Враховуючи специфіку діяльності соціальних педагогів та беручи за основу соціально-педагогічні аспекти поняття "медіаграмотності", слід виділити наступні особливості медіаграмотності соціальних педагогів:

- перевага інтерактивних форм навчання в процесі медіаосвіти;
- комплексне включення знань про мас-медіа в базові дисципліни навчального плану підготовки соціальних педагогів;
- мотивація на необхідність вивчення сучасної медіа-системи;
- саморозвиток особистості студента за допомогою системи мас-медіа;
- стимулювання до медіаторчості через медіа-ресурси;
- діяльність позааудиторних форм медіаосвіти (відеоклубів, ресурсних центрів, фотолабораторій тощо);
- зміщення акценту на якісну характеристику медіа-системи, на протипагу технічній;
- розвиток особистого інформаційного світогляду як основи формування медіаграмотності фахівця;
- збагачення медіадосвіду студентів шляхом цілеспрямованого споглядання медіа-ресурсів для молодіжної та дитячої аудиторії;
- створення власних медіа-фільтрів (системи знань, яка дозволить відсортувати інформації з мас-медіа) для критичного аналізу та якісного відбору ресурсів медіа для подальшого їх використання і професійній діяльності;
- включення в навчальний процес різних форм використання медіа в соціально-педагогічній діяльності.

Однією з найвагоміших особливостей формування медіаграмотності майбутніх соціальних педагогів, яка потребує детального огляду, є комплексне включення знань про мас-медіа в базові дисципліни їх навчального плану. Аналіз навчальних планів зі спеціальності "Соціальна педагогіка" дав змогу виокремити дисципліни, які можуть включати в себе вивчення мас-медіа (табл. 1).

Таблиця 1

Соціально-педагогічні дисципліни та медіаосвіта

№	Назва дисципліни	Соціально-педагогічний аспект вивчення мас-медіа
1	Соціальна педагогіка	Мас-медіа як ресурс соціально-педагогічної діяльності
2	Соціалізація особистості	Роль ЗМІ у процесі соціалізації особистості на сучасному етапі розвитку суспільства
3	Людина у сучасному соціумі	Адаптація людини до нових умов інформаційного суспільства
4	Рекламно-інформаційні технології у соціально-педагогічній діяльності	Рекламна продукція та її вплив на особистість клієнта
5	Теорія та історія соціального виховання	Форми та методи впливу мас-медіа на соціальне виховання молоді
6	Соціально-педагогічне консультування	Online консультування клієнтів у мережі Інтернет
7	Етика соціально-педагогічної діяльності	Етичні норми роботи соціального педагога в медіа-середовищі
8	Методи та технології соціально-педагогічної діяльності	Технології медіаосвіти в роботі соціального педагога
9	Соціально-педагогічна робота в закладах освіти	Медіаосвіта дітей в умовах школи: особливості роботи
10	Основи сценарної роботи соціального педагога	Аналіз сценаріїв кінофільмів у процесі формування критичного мислення
11	Соціальна робота у сфері вільного часу	Позааудиторні форми медіаосвіти (відеоклуби, медіа-клуби, фотолабораторії тощо)
12	Актуальні проблеми соціальної педагогіки	Медіаграмотність фахівця соціальної педагогіки як вимога інформаційного суспільства
13	Організація роботи з різними соціальними групами	Використання медіа-ресурсів у роботі з різними групами клієнтів
14	С/К Соціально-педагогічна робота з клієнтами, схильними до девіантної поведінки	Вплив мас-медіа на групи осіб з ризикованою поведінкою
15	Методика організації волонтерського руху	Організація волонтерської роботи через соціальні мережі
16	Соціально-педагогічна профілактика правопорушень	Поведінкові стереотипи мас-медіа як причина підліткових правопорушень
15	Формування здорового способу життя	Профілактика негативного впливу ЗМІ у процесі формування здорового способу життя

Такий підхід до формування медіаграмотності дозволить вивчити всі аспекти використання медіа у соціально-педагогічній роботі. Також слід зазначити, що під час навчання майбутні соціальні педагоги вивчають ряд дисциплін, які також сприяють розширенню їх знань про медіа-систему ("Інформаційне суспільство", "Технічні засоби навчання", "Нові інформаційні технології", "Сучасні інформаційні технології в освіті та науці"). Поява цих дисциплін свідчить про те, що нині вища школа стоїть на порозі впровадження медіаосвіти у процес фахової підготовки соціальних педагогів, але поки що більша увага приділяється технічній грамотності спеціалістів (володіння медіа-апаратурою).

Висновки. Отже, специфіка соціально-педагогічної діяльності соціального педагога зумовлює ряд характерних особливостей медіаграмотності спеціалістів цієї сфери. Пріоритетними напрямками подальших наукових пошуків вважаємо визначення

ння конкретних шляхів упровадження медіаосвіти соціальних педагогів з урахуванням особливостей формування медіаграмотності спеціалістів соціально-педагогічної сфери.

Література

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
2. Гедина Н. И. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины / Н. И. Гедина, Н. И. Колкова, Г. А. Стародубова, Ю. В. Уленко. – М., 2006.
3. Жилавская И. В. Медиаинформационная грамотность как новая грамотность информационного общества / И. В. Жилавская // Журналист. Социальные коммуникации. – 2011. – № 4. – С. 35–45.
4. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2005. – 269 с.
5. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 448 с.
6. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / С. С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2005. – 560 с.
7. Рекомендации ИФЛА по медийной и информационной грамотности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mcbs.ru/documents/4/299/> – Назва з екрана.
8. Соціальна педагогіка / за ред А. Й. Капської. – К. : Центр учбової літератури, 2006. – 448 с.
9. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за ред І. Д. Зверєвої. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
10. Стефановская Т. А. Педагогика: наука и искусство / Т. А. Стефановская. – М., 1998. – 368 с. – 223 с.

УДК 378.016:781.62

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ: ТЕОРЕТИКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

Спіліоті О. В.

У статті викладено основні результати дослідження проблеми формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки. У ній висвітлено сутність музично-інтонаційного мислення, його специфіку та складові компоненти (сприймання, рефлексія, творчість), стан розробки у теорії та методиці фахової підготовки майбутніх учителів музики; розкрито концептуальні засади та зміст експериментальної методики, узагальнено результати теоретико-експериментального дослідження.

Ключові слова: музично-інтонаційне мислення, методика формування музично-інтонаційного мислення, фахова підготовка майбутніх учителів музики.

В статье изложены основные проблемы формирования музыкально-интонационного мышления будущих учителей музыки в процессе специальной подготовки. В ней рассмотрена сущность музыкально-интонационного мышления, ее специфика и составляющие компоненты (восприятие, рефлексия, творчество), состояние разработки в теории и методике специальной подготовки будущих учителей музыки; раскрыты концептуальные основы и содержание экспериментальной методики; обобщены результаты теоретико-экспериментального исследования.

Ключевые слова: музыкально-интонационное мышление, методика формирования музыкально-интонационного мышления, специальная подготовка будущих учителей музыки.

The article sets forth the main results of the research into the problem of forming the musical-intonational thinking of prospective music teachers in the process of professional education. The author elucidates the essence of the musical-intonational thinking, its specifics and components (perception, reflection, creativity), state of development in the theory and methodology of professional training of prospective music teachers, the conceptual foundations and content of the experimental method. The results of the theoretical and experimental research have been generalized.

Key words: musical-intonational thinking, method of forming the musical-intonational thinking, professional training of prospective music teachers.

Сучасна педагогічна освіта характеризується глибокими змінами, зумовленими новими концептуальними підходами до реформування загальної середньої освіти, зростанням вимог до рівня фахової підготовки вчителя. Завдання, поставлені перед сучасною школою, вимагають відповідних змін і в професійній підготовці вчителів, зокрема, учителів музики. Їх освітній потенціал має бути фундаментальним, збагачуватися шляхом засвоєння музично-теоретичних знань і виконавських умінь.

У процесі становлення особистості майбутнього вчителя музики вагоме місце посідає формування його музичного мислення, яке, будучи важливою складовою музичних здібностей, визначає успішність художнього пізнання, суттєво позначається на якості музично-творчої діяльності. Рівень сформованості музичного мислення характеризує ступінь підготовленості вчителя до музично-освітньої роботи в школі, виступає передумовою її ефективності.

Особливість музично-інтонаційного мислення людини полягає в цілеспрямованому, опосередкованому й узагальненому відображенні дійсності, у її пізнанні та перетворенні завдяки музично-звуковим образам, що виражається в інтонаціях (Б. Асаф'єв, В. Бобровський, В. Медушевський, Б. Яворський). Музична інтонація складає суть музичної виразності, розкриває природу і специфіку музики як виду

мистецтва. Вона розглядається як специфічний засіб художнього спілкування, вираження і передачі емоційно насиченої думки за допомогою просторово-часового руху в його озвученій формі. Усвідомлення сутності музичної інтонації стане для майбутнього вчителя музики ключем для осягнення стилю, жанру та музичної мови, які відображають музично-інтонаційне мислення композитора. Формування музично-інтонаційного мислення актуальне не лише для фахової підготовки вчителя музики, а й для його спроможності навчати учнів сприймати, усвідомлювати і творити музику.

У музичній педагогіці проблема формування музичного мислення знайшла відображення у працях В. Белобородової, Н. Гродзенської, О. Давидової, В. Шацької, Б. Яворського та ін., в яких розглядалися питання методики формування музичного сприймання, рефлексії та творчості. Істотним внеском у методику розвитку музичного мислення стали дослідження, що стосуються питань розвитку творчого мислення (А. Брушлінський, М. Бонфельд, Л. Виготський, О. Лук, О. Мелік-Пашаєв, А. Муха, В. Роменець та ін.); формування музичного сприймання (Б. Асаф'єв, Д. Кабалевський, Є. Назайкінський, О. Ростовський, О. Рудницька); фахової підготовки вчителя музики (Е. Абдуллін, О. Апраксина, А. Козир, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, О. Щолокова, В. Шульгіна та ін.).

Хоча означена проблема дістала досить широке висвітлення у науковій літературі, питання методики формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі їх фахової підготовки поки що цілеспрямовано не розглядалися.

Суперечність між об'єктивною потребою істотного підвищення фахового рівня майбутніх учителів музики, збагачення їхнього музично-творчого досвіду, з одного боку, та недостатньою науково-методичною розробкою проблеми формування музично-інтонаційного мислення студентів, з іншого, визначає актуальність проведеного дослідження.

Мета дослідження полягала у теоретичному обґрунтуванні, розробці й експериментальній перевірці методики формування музично-інтонаційного мислення студентів у процесі фахової підготовки.

Категорія мислення розглядається різними науками як загальна і як конкретна категорія зі специфікою вияву в ній філософських, психологічних, естетичних, педагогічних тощо компонентів. Визначено, що для різних видів мислення характерна цілісність розумового процесу, а сфера функціонування надає мисленню специфічності (Л. Виготський, Г. Костюк).

Особливим різновидом мислення, спрямованим на творення і сприймання творів мистецтва, є художнє мислення, відмінне за характером перебігу, кінцевою метою, соціальними функціями і способами включення до суспільної практики. Природа і сутність художнього мислення зумовлена духовно-практичним способом художнього осягнення світу, характером естетичного ставлення до дійсності, притаманного мистецтву. Специфіка цього типу мислення пов'язана з розвитком уявлень про характерні ознаки мистецтва, його пізнавальні та інтелектуальні потенціали (А. Сохор).

У художньому мисленні особливу роль відіграє ставлення суб'єкта до об'єкта, яке відтворюється у свідомості людини за допомогою асоціативних зв'язків та внутрішніх станів. Завдяки цьому суб'єкт вибудовує у свідомості всю картину цілісних уявлень про навколишній світ і трансформує їх у художній образ, що є моделлю системи ставлень, реалізованих у матеріалі певного виду мистецтва (М. Бахтін, Ю. Борєв, М. Каган та ін.). Закони художнього мислення загальні для всіх видів мистецтва: художнє мислення – це мислення художніми образами, музичне мислення – це мислення музичними образами.

Образ дійсності в музиці реалізується за допомогою системи сполучень інтонацій. Інтонація є головним носієм музичної змістовності, музичної думки. У широкому смислі вона визначається як характер (манера, стиль, тону) висловлення; осмислена висотна організація якості звуковиразу в словесній і музичній мові (висотне співвідношення і зв'язок музичних тонів у єдності з їх ритмічною організацією); семантична одиниця в музиці, що виступає як змістова ланка формоутворення і володіє відносно самостійним значенням (Б. Асаф'єв, О. Маркова). Відтак, музичне мислення – це процес творення на основі пластично-звукового

матеріалу складних інтонаційних поєднань, які виражають певну думку у специфічно-інтонаційній формі (М. Папуш).

У системі музичного мислення виокремлюються дві вихідні функції – інтонаційна (емоційна реакція на інтонацію) і логіко-конструктивна (осмислення логіки організації різних звукових структур – від простих до більш складних, уміння оперувати музичним матеріалом, знаходити подібне і відмінне, аналізувати та синтезувати, встановлювати взаємозв'язки). Діалектична єдність емоційного та раціонального (логічного) складає основу музичного мислення (В. Медушевський).

Слід відзначити, що у дослідженні використовується термін музично-інтонаційне мислення, оскільки саме інтонація визначає природу музики і несе в собі вирішальну ознаку цього складного явища (Б. Асаф'єв). Музично-інтонаційному мисленню характерна низка психологічних функцій вищої нервової діяльності (емоційного та інтелектуального порядку) – відчуття, сприймання, пам'ять і уявлення, логічне узагальнення.

Встановлено, що музично-інтонаційне мислення включає три основні компоненти: сприймання, рефлексію, творчість.

Музичне сприймання – це процес осягнення та осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як естетичний феномен (С. Назайкінський). У процесі музичного сприймання взаємодіють багато елементів, спільних для багатьох людей і особливих для конкретної особи, які утворюють систему, що складається з множинності умов, функцій, операцій і механізмів з їх особливими властивостями, структурою і змістом. Психологічні особливості музичного сприймання пролягають через емоційну сферу. Сплав емоції і думки реалізується у музичній інтонації.

Рефлексія – це мисленнєвий процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних дій, поведінки, мови, досвіду, почуттів, стану, здібностей, характеру, ставлення до інших тощо. У процесі накопичення життєвого та художнього досвіду складаються потрібні для осягнення мистецтва психічні зв'язки, завдяки яким у свідомості людини створюються стійкі асоціативні фонди. У музичній діяльності за допомогою рефлексії особистість усвідомлює та інтерпретує свої враження, збагачується власними переживаннями.

У структурі музично-інтонаційного мислення особливе місце посідає творчість. У процесі творчої діяльності композитор, виконавець, слухач проходять усі етапи мисленнєвої діяльності: сприймання, рефлексії та творчості. Результатом мисленнєвої діяльності композитора, виконавця і слухача є інтонаційні моделі та їх взаємодія. Художній образ музичного твору зароджується у вигляді задуму-ідеї, яка потім розгортається у часі, наповнюється конкретними звуковими образами-темами, втілюється у відповідну фактуру й фіксується в нотному запису.

Отже, під музично-інтонаційним мисленням ми розуміємо особливий вид художнього відображення дійсності, що полягає в її цілеспрямованому, опосередкованому й узагальненому пізнанні шляхом творення, сприймання і втілення специфічних музично-звукових образів. Музично-звуковий образ виражається в інтонації, яка є семантичною одиницею змістовності музики. Інтонація в музичному мисленні відіграє роль рушійної сили та визначає специфічність мисленнєвого процесу.

Проблема формування музично-інтонаційного мислення є однією із найважливіших у музичній педагогіці. Тому, орієнтуючись на сучасні досягнення музикознавчої та психолого-педагогічної науки, нами було здійснено аналіз усталених методик.

Встановлено, що центральною проблемою формування музично-інтонаційного мислення є методичне забезпечення системного підходу до цього явища. Спираючись на компоненти музично-інтонаційного мислення, ми зосередилися, відповідно, на аналізі методик формування музичного сприймання, рефлексії та творчості.

Головним напрямком у методиці формування музичного сприймання визначено його активізацію шляхом створення відповідної установки, правильного добору творів, розвитку здібності сприймати музику емоційно та аналітично; виділення

найбільш значущих в інтонаційному плані елементів музики (Б. Асаф'єв, Н. Гродзенська, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шацька).

Важливе значення у цьому процесі має виховання здатності до емоційно-образного сприймання музики шляхом усвідомлення інтонації як семантичного знаку музичного змісту, його інтонаційної ідеї (жанр – стиль – твір); збагачення асоціативного фонду, розвитку музичного слуху (мелодичного, гармонічного), музично-ритмічного чуття, музично-слухових уявлень, музичної пам'яті; накопичення музичного тезаурусу.

Музична рефлексія – це усвідомлення своєї здібності сприймати музичний твір, інтерпретувати свої враження від прослуханої музики, розуміти її, збагачувати власні відчуття особистісно значущим смислом, пропускаючи їх крізь власний асоціативний досвід. Процес розвитку музичної рефлексії здійснюється поетапно, шляхом фіксування емоційних вражень, зіставлення композиторського задуму з власним емоційним станом. Завдяки цьому особистість може пережити та пізнати зв'язок музики з її духовним світом.

Встановлено, що формування музично-інтонаційного мислення неможливе без реалізації особистого досвіду музично-творчої діяльності. Дослідження різних методів розвитку творчих здібностей дозволило виокремити провідні з них, які відіграють вирішальну роль у процесі формування музично-інтонаційного мислення: метод колективної творчості (Б. Яворський); викликання "творчого дарунку" (Б. Асаф'єв), інстинкту (М. Бонфельд, А. Муха, М. Старчеус); формування самостійності мислення, прагнення до особистої ініціативи (Д. Кабалевський); імпровізації та музичного моделювання (Р. Глієр, В. Клин).

Враховуючи науково-методичні засади формування музичного сприймання, рефлексії та творчості, було визначено педагогічні умови формування музично-інтонаційного мислення, а саме: педагогічне керування процесом формування музично-інтонаційного мислення; розвиток мотивації до музичної діяльності; формування вмінь музичного сприймання; створення ситуацій, які вимагають активізації музично-інтонаційного мислення; накопичення музичного досвіду, знань і музично-аналітичних умінь. Ефективність процесу формування музично-інтонаційного мислення студентів зумовлюється урахуванням індивідуальних якостей студентів, визначенням доцільних художньо-пізнавальних завдань, впровадженням ефективних методів активізації музично-інтонаційного мислення тощо. Забезпечення означених умов сприятиме формуванню музично-інтонаційного мислення та самостійності майбутнього вчителя в його професійній музично-освітній діяльності.

Теоретичний аналіз процесу формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики дав змогу визначити та обґрунтувати критерії діагностики сформованості означеної якості та виявити ефективність запропонованої методики, а саме: мотиваційний, когнітивний, емоційно-аналітичний, операційний, креативний критерії.

Мотиваційний критерій спрямований на з'ясування спонук, які зумовлюють музично-мисленнєву діяльність. Показниками означеного критерію є: інтерес до музичної діяльності, потреба у самореалізації в музично-творчій діяльності, міра отримання естетичного та творчого задоволення від музичної діяльності.

Когнітивний критерій характеризує ступінь теоретичної обізнаності студента. Його показники: системність, ґрунтовність і гнучкість знань, розуміння їх практичної значущості.

Емоційно-аналітичний критерій визначає глибину осягнення й осмислення музичного твору. Його показниками є: активність музичного сприймання, здатність до диференціації звукового потоку, обсяг музично-інтонаційного тезаурусу.

Операційний критерій спрямований на виявлення ступеня оволодіння мисленнєвими діями. Показниками цього критерію є: уміння застосовувати операційні дії, здатність до усвідомлення жанрово-стильових особливостей творів, уміння оперувати жанрово-стильовими інтонаціями.

Креативний критерій виявляє здатність до самостійності та ініціативності у музично-творчій діяльності. Його показники: вербалізація слухових вражень і переживань, критичність ставлення до творчої діяльності; активна музично-творча діяльність.

На основі визначених критеріїв та їх показників проведено діагностику стану сформованості музично-інтонаційного мислення студентів-випусників; встановлено рівні сформованості музично-інтонаційного мислення – високий, середній і низький.

У констатувальному дослідженні брали участь 148 студентів випускних курсів. За даними діагностичного дослідження, до високого рівня сформованості музично-інтонаційного мислення було віднесено 9,2 % студентів. Цей рівень передбачає стійкий інтерес до музичної діяльності, глибоку теоретичну обізнаність, широкий обсяг музично-інтонаційного тезаурусу, розвинуту образну уяву, вільну вербалізацію своїх слухових вражень та переживань, високий ступінь усвідомлення жанрово-стильових особливостей музичних творів, здатність наповнювати свої відчуття особистісно значущим смислом, пропускати їх крізь власний асоціативний досвід, здатність до диференціації звукового потоку, до самостійної роботи та самоконтролю.

Середній рівень продемонстрували 54,6 % студентів, що виявили інтерес до музичної діяльності, зацікавленість у професійному зростанні, задовільний рівень ерудованості, достатній обсяг музичного тезаурусу, уміння інтерпретувати свої враження від прослуханої музики, оперувати простими жанрово-стильовими інтонаціями у процесі музикування, адекватно оцінювати власне і чиесь виконання.

До низького рівня сформованості музично-інтонаційного мислення віднесено 36,2 % студентів. Вони характеризуються нестійкою мотивацією до музичної діяльності, слабким володінням операційними діями, обмеженим обсягом музично-теоретичних знань, слабким потенціалом для музично-творчої діяльності. Водночас, вони здатні переживати і пізнавати зв'язок музики з життям, власним духовним світом.

Результати констатувального експерименту засвідчили, що у фаховій підготовці студентів недостатньо приділяється уваги формуванню музично-інтонаційного мислення. Причиною цього є відсутність відповідного методичного забезпечення та цілеспрямованого підходу на заняттях з музично-теоретичних та виконавських дисциплін.

Виявлений стан сформованості музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики зумовив необхідність розробки експериментальної методики, в основу якої покладено ідею домінантного розвитку компонентів музичного мислення (сприймання, рефлексії, творчості). Сутність означеної методики полягає в поетапному формуванні музично-інтонаційного мислення студентів, в активізації та розвитку його структурних компонентів; у створенні можливостей для пізнання інтонаційної природи музики, осягнення та інтерпретації музичних творів, використання набутих знань і вмінь у музично-творчій діяльності. Це спричинило таку організацію процесу формування музично-інтонаційного мислення, за якої кожен із компонентів набував нової якості, перебуваючи в аспекті сприймання (перший етап – початковий щабель сформованості музично-інтонаційного мислення), в аспекті рефлексії (другий етап – усвідомлення процесу музично-інтонаційного мислення), і в аспекті творчості (третій етап – готовність до самостійної музично-творчої діяльності) (див. рис. 1).

Реалізацію означеної ідеї було здійснено на основі: 1) розробки структурно-функціональної моделі за стандартом IDEF0 (Integrated Definition for Function Modeling – інтегровані означення для функціонального моделювання), що забезпечило системність, комплексність і універсальність процесу формування музично-інтонаційного мислення; 2) створення педагогічних умов, зорієнтованих на розвиток мотивації до музичної діяльності, формування вмінь музичного сприймання, створення ситуацій, які вимагають активізації музично-інтонаційного мислення, накопичення музичного досвіду, знань і музично-аналітичних умінь.

Впровадження методики формування музично-інтонаційного мислення студентів здійснювалося в три етапи. На першому етапі увага зосереджувалася на формуванні у студентів базових знань і вмінь, а саме:

- здатності до запам'ятовування та впізнавання музичного матеріалу;
- усвідомлення характерних рис музичних явищ на рівні сприймання;
- встановлення музично-інтонаційних зв'язків у музичному творі;
- розвитку інтересу до участі у різних формах практичного музикування.

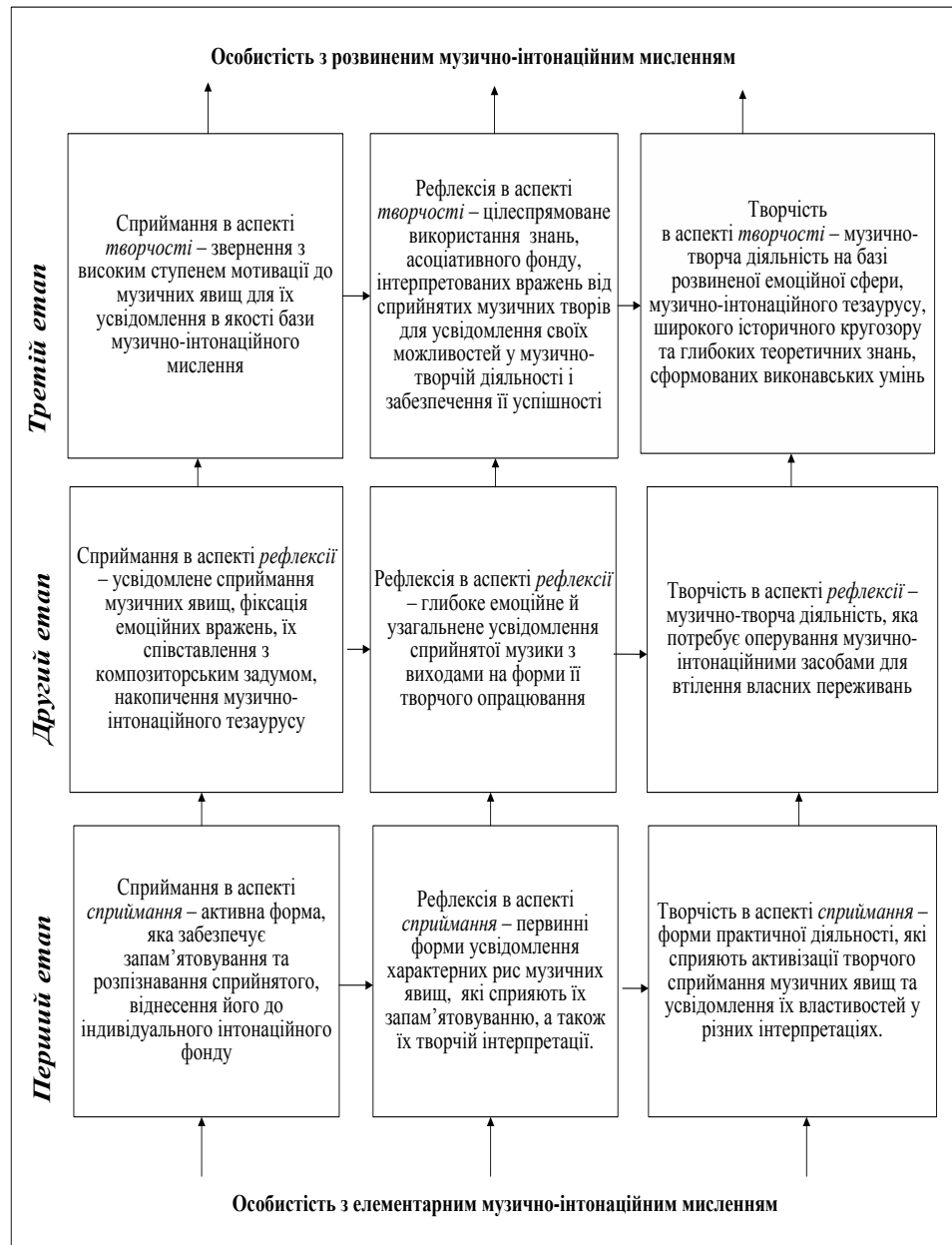


Рис. 1. Модель формування музично-інтонаційного мислення

Формування взаємопов'язаних компонентів музично-інтонаційного мислення, які перебувають в аспекті сприймання, визначило відповідні завдання:

- добір музичних творів, які б активізували музичне сприймання;
- впровадження спеціальних прийомів, які б сприяли концентрації уваги, створенню установки на музичне сприймання;
- використання творчих завдань у ході аналізу й інтерпретації музичних творів.

Особлива увага на цьому етапі приділялася розвитку музично-слухових уявлень і музичної пам'яті, оскільки від цих якостей залежить обсяг музично-інтонаційного тезаурусу.

Другий етап спрямовувався на теоретичне та практичне усвідомлення музичних явищ. На цьому етапі всі три складові компоненти перебували в аспекті рефлексії. Відповідно, методика формування музично-інтонаційного мислення орієнтувалася:

- на усвідомлене сприймання музики, фіксацію емоційних вражень, співставлення власних переживань з композиторським задумом, накопичення музично-інтонаційного тезаурусу, досвіду, знань і музично-аналітичних умінь;

– на глибоке емоційне й узагальнене усвідомлення сприйнятої музики з виходами на форми її творчого опрацювання;

– на музично-творчу діяльність, яка потребує оперування музично-інтонаційними засобами для втілення власних переживань.

Цей процес ставив також завдання сформувати у студентів музики вміння та навички цілеспрямованого аналізу та інтерпретації музичних творів.

Основними орієнтирами цілеспрямованого аналізу були:

– розгляд побудови, засобів музичної виразності, інтонаційних особливостей у нерозривному зв'язку зі змістом, головною ідеєю та смислом твору;

– спостереження за тематичним розвитком, що визначає драматургію музичного твору;

– усвідомлення історії та фактів життя композитора, які впливали на створення музики.

Третій етап включав виховання самостійності та здатності до реалізації набутих знань і вмінь у музично-творчій діяльності. На цьому етапі методика формування музично-інтонаційного мислення спрямовувалася на:

– звернення з високим ступенем мотивації до музичних явищ для їх усвідомлення в якості бази музично-інтонаційного мислення;

– цілеспрямоване використання знань, асоціативного фонду, інтерпретованих вражень від сприйнятих музичних творів для усвідомлення своїх можливостей у музично-творчій діяльності та забезпечення її успішності;

– активізацію музично-творчої діяльності на базі розвиненої емоційної сфери, музично-інтонаційного тезаурусу, історичного кругозору та музично-теоретичних знань, сформованих виконавських умінь.

Реалізація поставлених завдань здійснювалася за допомогою методів музичного моделювання, імпровізації, організації навчально-концертної діяльності, критичного оцінювання власного виконання.

Проведене дослідження дало можливість зробити висновки щодо поставлених і вирішених завдань.

Актуальність дослідження проблеми формування музично-інтонаційного мислення зумовлена її теоретичною та практичною значущістю для підготовки майбутніх учителів музики, потребою сучасної загальноосвітньої школи у висококваліфікованих фахівцях. Теоретичний аналіз свідчить про неоднозначність поглядів на цю проблему, що пов'язано зі складністю музично-інтонаційного мислення, концентрацією уваги дослідників на окремих його компонентах та наголошенням на їх пріоритетності у процесі мислення; відсутністю системного підходу до формування музично-інтонаційного мислення студентів та недостатньою розробкою ефективних методів, які б активізували їх мисленнєву діяльність.

Конкретизовано сутність поняття музично-інтонаційного мислення як особливого виду художнього відображення дійсності, що полягає в її пізнанні й перетворенні, сприйманні і передачі специфічних музично-звукових образів, що виражаються в інтонаціях. Оскільки специфічність мислення залежить від сфери функціонування, то музично-інтонаційне мислення – це процес творення складних інтонаційних поєднань. Музична інтонація виступає специфічним засобом художнього спілкування, вираження і передачі емоційно насиченої думки за допомогою просторово-часового руху в його озвученій формі. Вона володіє функцією відображення жанрових та стильових особливостей твору, композитора і епохи.

Встановлено, що музично-інтонаційне мислення включає три взаємопов'язані компоненти: сприймання, рефлексію, творчість, які мають можливість розгортатися та набувати нової якості, перебуваючи в різних аспектах (сприймання, рефлексії, творчості). Визначено, що ця структурована система відображає складність функціонування музично-інтонаційного мислення та діалектичність зв'язків його компонентів і стадій, в яких вони перебувають.

Доведено, що формування музично-інтонаційного мислення здійснюється ефективніше за умов педагогічного керування процесом формування музично-інтонаційного мислення; формування мотивації до музичної діяльності; набуття вмінь музичного сприймання; створення ситуацій, які вимагають активізації музично-інтонаційного мислення; накопичення музичного досвіду, знань і музично-аналітичних умінь.

Обґрунтовано й апробовано критерії діагностики стану сформованості музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики, а саме: мотиваційний критерій, спрямований на з'ясування спонук, які зумовлюють мисленнєву діяльність та активізують музичне мислення; когнітивний критерій, що характеризується ступенем теоретичної обізнаності студента; емоційно-аналітичний критерій, що визначається глибиною осягнення й осмислення музики; операційний критерій, спрямований на виявлення ступеня оволодіння мисленнєвими діями; креативний критерій, що виявляє здатність до самостійності та ініціативності у музично-творчій діяльності.

Розроблено експериментальну методику формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики, сутність якої полягає в цілеспрямованому і поетапному формуванні музично-інтонаційного мислення студентів на основі активізації та розвитку його структурних компонентів: сприймання, рефлексії та творчості.

Методика включає дві складові: організаційну, яка ґрунтується на структурно-функціональній моделі на базі стандарту IDEFO; і практичну, яка передбачає застосування музично-теоретичних та музично-історичних знань; накопичення музично-інтонаційного тезаурусу; розвиток музичних здібностей (мелодичного та гармонічного слуху, музично-слухових уявлень, пам'яті тощо), умінь диференціювати звуковий потік, вербалізувати свої враження, усвідомлювати та оперувати жанрово-стильовими інтонаціями, умінь та навичок цілеспрямованого аналізу; створення музики за моделлю, імпровізацію.

Запропонована методика формування музично-інтонаційного мислення виявила достатню ефективність, про що свідчить позитивна динаміка отриманих результатів. Зокрема, встановлено, що в експериментальній групі, на відміну від контрольної, спостерігалися статистично значущі позитивні зміни у рівнях сформованості музично-інтонаційного мислення студентів. Значна їх кількість (16,8 %) досягла високого рівня сформованості музично-інтонаційного мислення (у контрольній групі цей показник склав 6,1 %). Відповідні дані для середнього рівня – 61,7 % (ЕГ) і 49,5 % (КГ); для низького рівня – 21,5 % (ЕГ) і 43,4 % (КГ). Успішна апробація методики дає всі підстави рекомендувати її для широкого впровадження у музично-теоретичну та виконавську підготовку майбутніх учителів музики.

Отже, наукова новизна теоретико-експериментального дослідження полягає у тому, що нами уперше: розроблено й апробовано методику формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів на основі функціонально-дидактичної моделі, створеної за стандартом IDEFO; визначено педагогічні умови ефективного формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів; обґрунтовано критерії та показники сформованості музично-інтонаційного мислення студентів. Конкретизовано сутність поняття "музично-інтонаційне мислення майбутніх учителів"; удосконалено методичне забезпечення фахової підготовки студентів вищих навчальних закладів музично-педагогічної освіти. Подальшого розвитку набуло вивчення особливостей музично-інтонаційного мислення, їх урахування при організації музично-творчої діяльності студентів.

Практичне значення дослідження полягає в успішній апробації методики формування музично-інтонаційного мислення студентів, спрямованої на активізацію музично-творчої діяльності, розширення навчальних форм музикування; у практичному впровадженні в навчальний процес музичного моделювання різних музично-стильових і жанрових зразків, що сприяє збагаченню фахових знань і вмінь студентів. Матеріали дослідження можуть бути використані при викладанні музично-теоретичних дисциплін, розробці спецкурсів з композиції; при виконавській підготовці майбутніх учителів музики, у подальших наукових дослідженнях.

УДК 371.4:392.3

ВИХОВНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ НЕПОВНОЇ СІМ'Ї

Стрельнікова Н. М.

У статті розглянуто основні проблеми виховання дитини батьками в неповній сім'ї. Наголошується на тенденціях структурної зміни сучасної сім'ї та характеру виховного впливу.

Ключові слова: сім'я, неповна сім'я, сімейне виховання, батько, мати, дитина.

В статье рассмотрено основные проблемы воспитания ребенка родителями в неполной семье. Отмечаются тенденции структурного изменения современной семьи и характера воспитательного влияния.

Ключевые слова: семья, неполная семья, семейное воспитание, отец, мама, ребенок.

The article addresses the main problems of bringing up children in one-parent families. The emphasis is put on the tendencies of structural change of the modern family and the character of educational influence.

Key words: family, one-parent family, family upbringing, father, mother, child.

Для сучасного суспільства проблема сім'ї як першого виховного інституту має першорядне значення, тому що від її стану залежить відтворення населення, збереження, створення і передача культури та досвіду молодшому поколінню. Виховний вплив батьків на дитину дуже стійкий і залишається на все життя.

Сьогодні сім'я і сімейне виховання переживають суттєві труднощі з таких причин: відбувається розшарування сімей за матеріальними статками; зростає кількість розлучень; позашлюбних дітей; руйнується традиційна структура сім'ї; змінюються загальноприйняті норми поведінки, характер подружніх стосунків, взаємовідносин між батьками та дітьми. Останнім часом зростає число неповних сімей, що виникають внаслідок розлучення, смерті одного з батьків, або у випадку, коли незаміжня жінка (чоловік) виховує дитину сама. За статистичними даними, сьогодні кожна третя дитина виховується у неповній сім'ї.

Вивчення виховних можливостей сучасної сім'ї, а також батьківського виховання в умовах неповної сім'ї, збереження психічного та морального здоров'я дитини є досить актуальним.

Основні теоретико-методологічні напрямки з питань дослідження неповної сім'ї розкрито в працях відомих педагогів, зокрема, А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського, М. Стельмаховича. Деяким проблемам життєдіяльності неповної сім'ї присвячені праці Ю. Вавілова, А. Демидова (загальні проблеми виховання дітей у розлученій сім'ї); В. Костіва (вплив неповної сім'ї на моральне виховання підлітків); Т. Лютової (дефіцит спілкування дорослих з дітьми із неповних сімей); О. Максимович (соціально-педагогічні проблеми розлученої сім'ї); Г. Філонова (основні передумови деформації процесу виховання в неповних сім'ях).

Згідно з даними перепису населення (2001 р.), в Україні проживає 2,3 млн неповних сімей, серед яких $\frac{3}{4}$ – материнські сім'ї. У неповній сім'ї спостерігається таке явище, як фемінізація (переважання жіночого впливу), і рідко – переважання чоловічого впливу (маскулінізація). Науковцями Інституту проблем виховання розкриті основні тенденції, які прямо пов'язані зі структурними змінами сучасної сім'ї та зумовлюють характер виховних впливів.

1. Збільшення одинодітних сімей зумовлює концентрацію уваги на дитині. Наукові дослідження (У. Тоумен, Р. Ригардсон, А. Адлер) свідчать, що єдина дитина – це найбільш складний варіант сімейного виховання, подружньої гармонії.

2. Причинами розлучень, як правило, є матеріальні проблеми (39 %), подружня зрада (33 %), пияцтво. Дані сім'ї формують у дітей руйнівні тенденції, які мотивують деструктивні форми поведінки. Виховання у неповних сім'ях, де присутні

співмешканці, часто характеризується самоусуненням нерідного батька (матері) від відповідальності за розвиток дитини, ставленням до неї як до такої, що заважає нормально жити. Закономірно це викликає у дитини почуття дискомфорту, агресії, відчуження і закріплення неправильної моделі сімейного життя.

За узагальненими даними вчених, діти-правопорушники із неповних сімей останнім часом складають близько 47 %, які вживають алкоголь, наркотики, психотропні речовини, мають проблеми з психіко-статевою ідентифікацією, ведуть аморальний спосіб життя.

3. Зростає кількість незареєстрованих шлюбів (так званих цивільних), які трактуються співмешканцями по-різному: жінки вважають себе заміжними, а чоловіки розглядають його як тренінг і апробацію майбутнього сімейного життя. У даному шлюбі розповсюджена материнська форма виховання і, як правило, відсутнє почуття відповідальності батьківства. Дитина ж не сприймає типові сімейні ролі, у неї формується деформоване розуміння сім'ї.

4. Близько 10 % української молоді працюють за кордоном, спостерігається тенденція від'їзду за кордон цілими сім'ями. Проте більша частина молодих батьків залишає своїх дітей вдома на бабусю і дідуся, близьких родичів, інколи просто знайомих. Від такого життя сім'ї часто руйнуються і діти залишаються напризволяще, поза батьківською увагою.

Явище виховання дітей у розлученій сім'ї нині є помітним і характерним для багатьох країн. Тенденція ставити свої особисті інтереси, свободу кожного з подружжя вище сім'ї, власних дітей, стає очевидною з набуттям людиною більшої соціально-економічної і духовної незалежності, породжує черствість, егоїзм до інших людей і навіть до рідних дітей. Є думка вчених про те, що дитина ототожнює себе з тим, ким вона захоплюється і дорожить, а тому свідомо чи несвідомо наслідує манери, звички, стиль спілкування і поведінки. У процесі сімейної соціалізації проходить формування співпричетності дитини до внутрішнього світу своїх батьків, у дитини в процесі виховання формуються почуття симпатії, яке можна охарактеризувати як бажання узгоджувати свій емоційний стан зі станом інших людей.

Виховний вплив сім'ї залежить також від ставлення батьків до своєї дитини. Повага і єдність вимог батьків до дитини, вміння погоджувати виховні рішення та виконувати їх є показником високого рівня батьківського впливу на дітей. Найкращі людські якості – щирість, співпереживання, взаємодопомога, ніжність, увага до почуттів іншої людини – формуються під впливом батьківської любові та розумної вимогливості. Науковцями доведено закономірний зв'язок між моральною вихованістю дітей та характером взаємовідносин між батьками. Усім членам родини потрібно усвідомити негативні наслідки збереження порушених сімейних відносин, але батькам треба усвідомити, що, незалежно від їх стосунків, розлучення для дитини є сильним потрясінням, наслідки якого проявляться обов'язково.

Провідний науковий співробітник Інституту проблем виховання В. Г. Поставий, проаналізувавши досвід виховання в розлучених сім'ях, виділяє такі фактори створення оптимальних педагогічних взаємовідносин:

1. Передача досвіду батьків дітям, їх соціалізація, зміцнення сімейного колективу в нових умовах, створення довірливих взаємовідносин.

2. Особистий приклад батьків, залучення дітей до ведення домашнього господарства, розумне використання домашнього бюджету, взаємоповага, взаємодопомога, виховання бережливого ставлення до речей, вшанування сімейних традицій.

3. Розумне поєднання любові та вимогливості до дитини, недопустимість конфліктів між матір'ю та батьком у поглядах на виховання дітей.

4. Створення у дітей уявлення про батька і матір як про людину зі своїми позитивними і негативними рисами, спілкування дитини з родичами батька і матері, за умови, що вони не підбурюватимуть дитину проти матері чи батька.

5. Забезпечення колишнім подружжям єдності виховних вимог до дитини, підкріплення зусиль основного вихователя (матері чи батька), прояв такту і терпіння з обох сторін.

6. Підвищення рівня психолого-педагогічних знань і педагогічної культури батьків, формування необхідних умов і навичок виховання дітей.

Вчені зазначають, що існує два види ситуацій під час розлучення. Коли взаємне почуття уже відсутнє, то людьми керує розум, але в більшості випадків цього не буває. Найбільш простою є ситуація, коли розлучення батьків проходить у період раннього дитячого віку. Проте і мала дитина відчуває важку обстановку в сім'ї, бо її то відштовхують, то проявляють занадто багато ніжності. Затягування процесу розлучення і в малих дітей веде до психо-нервового зриву, тобто він має пройти якомога спокійніше і швидше. Більш спокійним повинен бути процес розлучення у подружжя, яке має дітей підліткового віку. Якщо мотивом розлучення було пияцтво одного з батьків, постійні конфлікти, то дитина розуміє це і сама прагне періоду сімейного затишку.

Якщо ж конфлікти від дитини приховуються, то вона не знає істинної причини розлучення і це негативно впливає на неї. Дитина починає гірше вчитися, стає замкнутою, дуже вразливою, віддаляється від матері (батька), стає членом небажаних компаній. Тому обов'язково треба, щоб підліток знав, що відбувається в його сім'ї. Якщо стосунки батьків до розлучення були дуже складними, то дуже важливо, щоб у процесі розлучення все для неї прояснилося. Про це може розповісти людина, якій дитина довіряє і яку любить. Дуже небажано, щоб про це розповів хтось сторонній і, можливо, з недобрими намірами. Тому зрозуміло, що напівправа і замовчування для дитини є дуже шкідливими.

Вчені виділяють три основні умови, які мають позитивний виховний вплив на дитину, яка живе з матір'ю (батьком) після розлучення:

- батьки домовляються, як будуть спілкуватися і впливати на виховання дитини, відвідувати школу, розв'язувати проблеми, пов'язані з хворобою дитини, її відпочинком під час літніх канікул;
- після розлучення батьків підтримуються взаємовідносини у дитини з батьком (матір'ю), дідусем, бабусею, іншими родичами;
- батьки мають домовитися про вирішення проблеми, яка раптово виникла, і вносить відповідні зміни у їхнє спілкування з дитиною.

Практика засвідчує, що більшість розлучених матерів зберегли віру в щасливе життя, віддають свою любов дітям, і така сім'я живе спокійно, труднощі долаються легше. Новий же, повторний шлюб, не завжди може компенсувати дитині травму, одержану після розлучення батьків. У більшості випадків діти не визнають бажання матері (батька) влаштувати особисте життя і дуже переживають той період, коли в сім'ю приходять нова людина. Підліток може протестувати навіть проти тієї людини, яка йому подобається, боячись втратити материнську турботу і любов. У такому разі потрібно відмовитись від нового шлюбу і почекати, поки дитина заспокоїться, тому що вона може втекти з дому або створить таку напруженість, що і цей шлюб розпадеться.

Згідно з науковими дослідженнями американського психолога Е. Еріксона, у дитини до 7 років має сформуватись почуття довіри до навколишнього світу, інакше це відобразиться в майбутньому в таких формах, як недовіра, замкнутість, тривожність. У дитини має сформуватись почуття власної автономії та цінності або протилежне їм почуття сорому та сумніву, закластися почуття відповідальності, поваги до порядку і дисципліни, бажання працювати. Саме в цей період потрібно вчити дитину жити серед людей, давати їм радість любити своїх рідних і все, що оточує. Важливим є формування у дитини компетентності і ефективної дії, інакше може виникнути почуття неповноцінності, невміння вирішувати конкретні справи, а саме: добре навчатися, допомагати старшим тощо. Недоброзичливість або неухвага з боку батька (матері), який проживає окремо, викликає несвідому ворожість у дітей. Якщо цю агресію дитина спрямує на саму себе, то це виявляється через низьку самооцінку, почуття вини, тривожності.

Великою помилкою у вихованні є надмірна опіка і контроль над дитиною, в результаті чого можна її виростити абсолютно непристосовану до життя, безініціативну, нерішучу. Часто самотні матері все спілкування з дітьми будують на навіюванні їм почуття вдячності, створенні культу самопожертви, забуваючи, що не можна вимагати від дитини подяки за появу на світ, за турботу і любов, що є природним.

Напівсирітські сім'ї займають 11 % від загальної кількості всіх сімей, є менш дослідженими. Діти з таких сімей є дуже травмованими, оскільки втратили батька чи

матір, з якими ніколи не зможуть зустрітися, а це великий стрес. Дорослі члени родини мають розповідати дитині все найкраще про померлого, і це сприяє збереженню теплих взаємин між усіма родичами, що є важливою виховною основою. Психологічний стан напівсирітської сім'ї залежить від поведінки овдовілої матері (батька) з дітьми. Прояви затяжного трауру формують у підлітків схильність до депресивності, що є небажаним. Психіка підлітка є нестійкою, тому втрата рідної людини може проявитися в регресії, усамітненні, небажанні спілкуватися, нездатності висловити потребу в підтримці. Для того щоб допомогти дитині вийти зі стану депресії, всі члени родини мають сприяти налагодженню найтісніших зв'язків з нею, зайняти активну позицію у вихованні.

На сучасному етапі статистика засвідчує зростання кількості позашлюбних народжень, які складають 17,3 % від загальної кількості народжень. Збільшення позашлюбних сімей пояснюється лояльним ставленням громадськості до такого явища. Закономірним є те, що виховання дитини є одностороннім, материнським, і великим дефіцитом у формуванні особистості стає вплив батька, що є природним.

Дистанційна сім'я є мало дослідженою, хоч і стрімко зростаючою. Соціологічні дослідження свідчать, що кожна третя сім'я заробітчан розпадається. Виховний вплив дистанційного батька чи матері у силу обставин полягає в епізодичному спілкуванні з дитиною під час відпусток та грошовою компенсацією, що часто провокує формування споживацьких нахилів у дитини. Зрозуміло, що ні бабуся, ні дідусь, а тим паче ніхто з близьких родичів не можуть замінити рідних батьків. Коли підліток залишається без батьківського піклування, сам зі своїми проблемами, це може спровокувати зростання тривожності, незахищеності, страху, а в результаті – погіршення здоров'я і навіть втрата бажання жити.

Найменш дослідженою є батьківська неповна сім'я, хоч статистичні дані переконують, що неповних сімей, у яких вихованням дітей займаються чоловіки-одинаки, близько 1 % від загальної кількості сімей. Такі сім'ї останнім часом мають підсилену увагу з боку засобів масової інформації, але їх проблеми залишаються мало вивченими.

Отже, всі типи неповних сімей сьогодні потребують підсиленої уваги з боку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, класних керівників, оскільки треба знати і враховувати у виховній роботі особливості кожної сім'ї, в якій зростає дитина.

Література

1. Алексєєнко Т. Ф. Педагогічні проблеми молоді сім'ї : навч. посіб. / Т. Ф. Алексєєнко. – К. : ІЗМН, 1997. – 116 с.
2. Виховна діяльність сучасної сім'ї : зб. наук. праць / ред. В. Г. Постового. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 135 с.
3. Максимович О. М. Особливості виховання дітей із розлучених сімей : навч.-метод. посіб. / О. М. Максимович, В. Г. Постовий. – К. : ДЦССМ, 2004. – 140 с.
4. Повалій Л. В. Виховання дітей у сім'ях різного типу : метод. реком. / Л. В. Повалій. – К. : Науковий світ, 2009. – 47 с.
5. Постовий В. Г. Тенденції і пріоритети виховання дітей в сучасній сім'ї : монографія / В. Г. Постовий. – К. : Інститут проблем виховання АПН України, 2006. – 190 с.
6. Сім'я в умовах становлення незалежної України (1991–2003 р.) – К. : Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, 2004. – 254 с.

УДК 378:811.111(073)

СТАН ТА ПРОБЛЕМИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ

Хоменко О. В.

У статті представлено аналіз іншомовної підготовки в Україні. Визначено позитивні зрушення та проблемні зони в оволодінні фахівцями іноземними мовами; окреслено шляхи вирішення проблем.

***Ключові слова:** концепція сталого розвитку, культура лінгвосамоосвіти, білінгвізм, забезпечення якості іншомовної підготовки.*

В статье представлен анализ иноязычной подготовки в Украине. Определены положительные сдвиги и проблемные зоны в овладении специалистами иностранными языками; очерчены пути решения проблем.

***Ключевые слова:** концепция устойчивого развития, культура лингвосамообразования, билингвизм, обеспечение качества иноязычной подготовки.*

The paper presents analysis of foreign language education in Ukraine. Positive changes and problem areas in learning foreign languages by future specialists have been identified; solutions of the problems have been outlined.

***Key words:** the concept of sustainable development, culture of linguistic self-education, bilingualism, foreign language education quality assurance.*

За даними рейтингових досліджень, зокрема проекту "Компас-2012" та результатами дослідження "Випускники українських вузів очима роботодавців", представленого компанією СКМ і Київським міжнародним інститутом соціології, більшість випускників вищих немовних освітніх закладів України демонструють низький рівень володіння іноземними мовами [11]. Невдоволення роботодавців якістю іншомовної підготовки майбутніх фахівців зумовлює необхідність виявити причини цього явища. В одній зі своїх публікацій ми вже спробували проаналізувати недоліки та визначити основні протиріччя концептуального характеру та похідні від них у сфері іншомовної підготовки студентів економічних вищих освітніх закладів [9]. Проте прогалини у професійній підготовці пояснюються, на нашу думку, недоліками усієї системи оволодіння іноземними мовами. Тому **метою нашої статті** є аналіз стану та проблем іншомовної підготовки в Україні. Реалізація мети досягається постановкою таких завдань: 1) проаналізувати позитивні зрушення у системі іншомовної підготовки в Україні; 2) виявити її основні недоліки та проблеми; 3) окреслити шляхи вирішення проблем.

Іншомовна підготовка є одним із засобів формування інтелектуального потенціалу суспільства, який в умовах глобалізації перетворюється на один із найголовніших факторів розвитку країни. Тобто іншомовна підготовка як невід'ємний компонент освіти не може функціонувати окремо від середовища, в якому вона розвивається. Освітні ж процеси в країні повинні відповідати соціально-економічним змінам, сприяти трансформаційним перетворенням, адаптуватися до них [5]. В свою чергу трансформаційні перетворення зорієнтовані на сталий соціальний розвиток [7]. Фундаментальна концепція сталого людського розвитку, за В. О. Огнев'юком (2005), є "ідейно-теоретичними витоками й світоглядними передумовами модернізації сучасної освіти" і, додам, іншомовної підготовки як її складової. Проблема сталого розвитку української освіти, а отже, і її іншомовного сегменту, набуває особливої актуальності, оскільки зумовлює "необхідність адаптації вітчизняної освіти до загальноєвропейського освітньо-науково-культурного простору при збереженні та розвитку здобутків та пріоритетів національної системи освіти" [5]. З усього викладеного вище випливає, що поступальний розвиток іншомовної підготовки в Україні викликаний інтеграційними процесами, розширенням міжнародного співробітництва, активізацією наукових та професійних обмінів тощо, тобто всіма процесами, актуальними для сучасного суспільного життя, для сталого розвитку. Під розвитком

ми, слідом за О. П. Мещаніновим (2005), розуміємо зміни, які пов'язані з оновленням, виникненням нового якісного стану, з розширенням структурно-функціонального змісту і можливостей. Такі позитивні зміни відбуваються і в сфері іншомовної підготовки. Аналіз фахової літератури, державних нормативних документів, різноманітних публікацій в пресі, он-лайн-видань тощо, дозволяє це стверджувати. Спробуємо узагальнити ці зміни:

- іноземна мова визнається мовою міжнаціонального, міждержавного спілкування;
- вивченню іноземних мов відводиться пріоритетна роль у забезпеченні практичної і професійної діяльності особистості в сучасному мультикультурному і мультилінгвальному світі;
- здійснюється реалізація раннього навчання іноземних мов з подальшим поглибленням їх вивчення в середній школі, середніх професійних та вищих навчальних закладах. З 1 вересня 2012 р. набрали чинності нові державні стандарти навчання для початкової школи, які передбачають обов'язкове вивчення іноземної мови з першого класу, а з вересня 2013 р. – вивчення другої іноземної мови в 5-му класі;
- Міністерство освіти та науки, молоді та спорту України взяло курс на збільшення кількості іноземних мов, що вивчаються у вищій школі, зокрема на перший план висувуються китайська мова, мови Індії, Латинської Америки (2011);
- запроваджується загальноєвропейський стандартизований рівень володіння іноземною мовою як один з механізмів забезпечення якості іншомовної підготовки;
- запроваджуються новітні педагогічні та інформаційно-комунікаційні технології, зокрема дистанційне навчання іноземних мов;
- розробляються сучасні програми з практичного курсу іноземних мов для мовних і немовних освітніх закладів;
- створюються навчально-методичні комплекси для середньої школи, середніх професійних та спеціальних закладів, вищої школи, зокрема електронні підручники;
- конкретизовані концептуально значущі поняття "іншомовна освіта", мова для спеціальних цілей" (для реалізації професійно орієнтованого спілкування), "мова повсякденного спілкування", "іншомовна комунікативна компетентність", "професійно орієнтована іншомовна комунікативна компетентність" тощо;
- вносяться корективи у навчальні плани деяких немовних вищих закладів освіти з метою вивчення іноземних мов від першого по останній курси;
- введений обов'язковий вступний іспит з іноземної мови в магістратурі;
- робляться спроби забезпечити функціонування системи іншомовної підготовки у руслі міжкультурної парадигми, яка сприяє інтелектуальному розвитку особистості в процесі співставлення різних світоглядних систем;
- здійснена інтеграція практично всіх провідних вищих навчальних закладів України в міжнародні програми; відбувається обмін студентами; в багатьох вишах спеціальні курси читають закордонні викладачі;
- у деяких нефілологічних вишах України дипломи захищаються іноземними мовами (англійською, німецькою, французькою), що значно підвищує шанси випускників на ринку праці.

Великий внесок у становлення системи сучасної іншомовної підготовки роблять вітчизняні вчені, закладаючи своїми дослідженнями фундаментальну базу для її подальшого розвитку. Зокрема, питання підвищення ефективності іншомовної підготовки у вищій школі за рахунок надання їй професійно орієнтованої і профільної спрямованості розглядаються у роботах Г. В. Барабанової, О. В. Бернацької, Н. Л. Драб, Г. А. Гринюк, Л. Я. Личко, Н. К. Склярєнко, О. Б. Тарнопольського та ін.

З урахуванням сучасних тенденцій іншомовної професійно-педагогічної освіти виконано низку дисертаційних досліджень, зокрема О. Б. Бігич (2005), Т. М. Колодько (2005) та ін.

Визначено змістові напрями іншомовної підготовки, згідно з якими іншомовна комунікативна компетентність передбачає сформованість: мовленнєвої компетентності, яка складається з низки компетентностей: в аудіюванні, в говорінні, у читанні, у письмі та перекладі / медіації; мовної компетентності – знання мовного матеріалу, рецептивних та продуктивних навичок його застосування; лінгвосоціокультурної компетентності, основними компонентами якої є соціолінгвістична, соціокультурна та соціальна компетентності (С. Ю. Ніколаєва, 2010) [6].

У фундаментальному дослідженні Р. Ю. Мартинової (2007) обґрунтовано необхідність переструктурування змісту навчання іноземних мов як засобу удосконалення якості оволодіння ними та розроблено прогностичну цілісну загально-дидактичну модель змісту навчання іноземних мов [4].

В основоположній праці Б. І. Шуневича (2008) представлена інтегрована схема класифікації моделей дистанційного навчання, з використанням компонентів якої освітній заклад може створити власну модель залежно від його потреб і можливостей; розроблена модель дистанційного курсу з іноземних мов для студентів перших курсів нефілологічних спеціальностей [10].

За останні роки з'явилися численні дисертаційні дослідження, які мають неабияку теоретичну і практичну значущість для підвищення ефективності іншомовної підготовки у вищій школі. Тематика цих досліджень досить широка. Зокрема, розроблено науково-методологічні засади системи професійного навчання державних службовців ділової англійської мови. Визначено принципи побудови системи безперервного професійного навчання державних службовців та встановлено вимоги щодо формування рівня їх комунікативної компетентності. (С. М. Опрятний, 2005); визначено педагогічні умови навчання іноземних мов майбутніх інженерів-програмістів засобами мультимедійних програм (Я. В. Булахова, 2007); здійснено науково-педагогічний аналіз проблеми застосування іншомовних масовокомунікаційних джерел у теорії та практиці навчання майбутніх журналістів. Визначено специфіку англійських мас-медійних видань щодо використання їх у навчальному процесі для формування професійної компетентності майбутніх журналістів. (І. М. Чемерис, 2007); представлена структура дидактичної моделі організації навчальної діяльності та технології формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів нелінгвістичних вищих освітніх закладів, яка передбачає чітку структурованість етапів, методів, принципів, засобів і форм навчання (Н. О. Арістова, 2008); обґрунтовано перспективність інтенсивної поетапно-концентричної моделі для забезпечення корпоративного навчання. Аргументовано необхідність вивчення специфіки діяльності конкретного виробництва для створення максимально однорідних груп інженерів за рівнями володіння мовою та належністю до відповідних відділів з метою реалізації потенціалу інтенсивної форми навчання; визначено його цілі, принципи організації та зміст методики (В. М. Александров, 2009); визначено основні методологічні засади викладання іноземної мови у нефілологічному вищому освітньому закладі, а також педагогічні умови виховання естетичного смаку засобами іноземних мов (В. Л. Вертегел, 2008).

За останні роки захищено низку дисертацій, автори яких розробили методики та електронні підручники для навчання іноземної мови майбутніх фахівців, зокрема методику формування англійської компетентності студентів економічних спеціальностей засобами комп'ютерних технологій (О. І. Каменський, 2009); методику для навчання майбутніх менеджерів ділового писемного спілкування англійською мовою з використанням електронного підручника (Т. М. Каменева, 2010); проектну методику із застосуванням інформаційних технологій для навчання програмістів (В. В. Стрілець, 2010); методику самостійного оволодіння франкомовним діловим писемним спілкуванням майбутніми документознавцями з використанням дистанційних технологій (Н. В. Майер, 2011) та ін.

У монографії В. С. Пономаренка "Проблеми підготовки компетентних економістів і менеджерів в Україні" (2012) йдеться, зокрема, про необхідність реалізації принципу безперервної іншомовної підготовки студентів економічних вищих закладів освіти [8]. За В. С. Пономаренком, принцип безперервності передбачає відсутність перерв у графіках навчання за різними видами підготовки, зокрема іншомовної, впродовж усього періоду навчання. Слід зазначити, що цей принцип реалізується в Харківському національному економічному університеті. Безперервність забезпечується тут вивченням мови протягом усього періоду навчання студентів в обсязі 4–6 годин на тиждень [8, с. 123]. Крім того, навчальними планами передбачається поряд з нормативними годинами, які відведено на вивчення іноземної мови за профілем спеціальності, виділення дев'яти кредитів у циклі дисциплін гуманітарної підготовки за вибором студента для поглибленого вивчення іноземної мови протягом усього періоду навчання на освітньо-кваліфікаційному рівні бакалавра [8, с. 130]. Ми поділяємо ідею, висунуту автором монографії, щодо безперервності іншомовної

підготовки та шляхів її реалізації, оскільки вбачаємо в цьому реальні кроки до підвищення статусу іншомовної підготовки в економічних вишах, а не лише декларативні заяви про її провідну роль у підготовці фахівців, здатних діяти у світовому просторі. В цьому зв'язку зазначимо, що, на нашу думку, недостатній рівень володіння іноземними мовами в Україні свідчить про слабкість логічних ланок у ланцюжку безперервної освіти, а саме: дошкільна освіта – шкільна – вишівська – післявишівська – виробництво – тощо. Найслабкішою ланкою, як показує досвід роботи, є школа, оскільки випускники середніх шкіл у більшості своїй не володіють найпростішими комунікативними навичками, а отже, навчання у виші змушені починати з елементарного рівня, замість професійно орієнтованого іншомовного спілкування з подальшим переходом на етап вузької професійно спрямованої іншомовної підготовки. Звідси, іншомовну підготовку слід зробити по-справжньому послідовною, в першу чергу на рівні "початкова школа – середня школа", щоб закласти комунікативну базу для подальшого навчання у виші. Інакше кажучи, йдеться про запровадження і чітке дотримання кожною ланкою у ланцюжку безперервної освіти загальноєвропейського стандартизованого рівня володіння іноземною мовою.

Детальна його характеристика як механізму забезпечення якості іншомовної підготовки розглядатиметься у подальших розділах нашого дослідження.

Перелік позитивних зрушень у теорії та практиці навчання іноземних мов, що свідчать про сталий розвиток іншомовної підготовки в Україні, безперечно, можна було б продовжити. Проте, незважаючи на видимі досягнення в цій галузі, проблеми залишаються, спричинюючи низький рівень іншомовної підготовки студентів, а отже, її невідповідність сучасному соціальному замовленню суспільства.

Як зазначалося вище, ми вже спробували проаналізувати основні недоліки іншомовної підготовки студентів економічних вищих освітніх закладів. Зокрема, констатували розрив між економічними, політичними та соціальними викликами, що стоять перед системою вищої освіти в Україні, та наявною метою і змістом іншомовної підготовки. На основі аналізу освітньо-професійних програм відзначили, що в економічних вишах не існує чіткого уніфікованого, в деяких випадках коректного формулювання кінцевої практичної мети. Звідси, діюча система іншомовної підготовки в економічних вищих освітніх закладах не спрямована на реалізацію діалогу культур, оволодіння студентами іншомовною культурою, тобто на формування у студентів ще й міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності. Саме останнє і є загальною практичною метою іншомовної підготовки.

Недосягнення цієї мети є одним із факторів невиконання нового завдання – "не просто передавати від викладача до студента необхідний обсяг знань, а навчити останнього результативно їх використовувати у професійній та соціальній діяльності, синтезувати нові знання та виховувати творчу самодостатню особистість" [1, с. 5].

Наступним негативним фактором ми вважаємо нерозробленість у дослідженнях вітчизняних науковців проблеми культури лінгвосамоосвіти (термін Н. І. Бобикіної, 2012) [1]. В цьому зв'язку відмітимо, що вищезазначене нове завдання вимагає організації на більш високому рівні самостійної пізнавальної діяльності студентів. Саме формування культури лінгвосамоосвіти дозволить підвищити не лише якість самостійної діяльності, але й ефективність усієї іншомовної підготовки, оскільки кінцевий результат – рівень міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності – можна співвіднести з рівнем сформованості культури лінгвосамоосвіти.

Лінгвосамоосвіта розглядається як "свідоме самостворення (самосозидание) особистості в процесі цілеспрямованої систематичної лінгвосамоосвітньої (практикомовленнєвої) діяльності, яка управляється самим студентом і спрямована на підвищення рівня володіння іноземною мовою" [1].

Ми вважаємо, що розробка цієї проблеми вітчизняними науковцями була б доцільною, оскільки становлення активної особистості, здатної бути суб'єктом своєї діяльності і розвитку, ефективно навчатися протягом життя і взаємодіяти в полікультурному і мультилінгвальному суспільстві (І. О. Бобикіна, Н. Д. Гальскова, Ю. І. Пассов та ін.), є однією із стратегічних цілей іншомовної підготовки у сучасній вищій школі. Як зазначає Ю. І. Пассов, разом із розвитком особистості освіта повинна трансформуватися в самоосвіту. Звідси, кожна освіта і є, по суті, самоосвітою. Тому ми поділяємо точку зору І. О. Бобикіної, що у зв'язку із стихійною організацією лінгвосамоосвітньої діяльності актуальним видається завдання

"організації цілеспрямованого керованого процесу формування культури самоосвіти як інтегративної особистісної освіти, яка забезпечує високий рівень готовності і здатності особистості до безперервної самоосвіти". Звідси випливає необхідність у розробці методологічних і теоретичних засад та концепції формування культури лінгвосамоосвіти студентів вищих освітніх закладів економічного профілю з урахуванням сучасних умов іншомовної підготовки у немовних вишах.

Аналіз сучасного стану іншомовної підготовки у вищій школі України, зокрема економічній, досвід роботи дозволяють зробити також висновок про відсутність єдиної методологічної платформи для безперервної іншомовної підготовки та уніфікованого нормативного його забезпечення. Під останнім ми розуміємо держстандартні та програмові вимоги. Вищезазначене, на нашу думку, призвело до вільного вибору освітніми закладами як зарубіжних навчальних програм, так і навчальних матеріалів / підручників без урахування вітчизняного досвіду, традицій і реалій навчання іноземних мов; до відсутності чіткого уявлення про кінцевий результат іншомовної підготовки та про критерії оцінювання студентів; до збільшення кількості не завжди виправданих стихійних інновацій, а також і до хаотичного розвитку ринку освітніх послуг з метою "усунення" недоліків державної системи іншомовної підготовки.

Ми вважаємо також, що в Україні спостерігається дефіцит кадрів, здатних повною мірою реалізувати сучасні вимоги до іншомовної підготовки, забезпечити володіння мовами відповідно до загальноєвропейських рівнів та формування у студентів міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності. На нашу думку, у вишах, на жаль, певна частина викладачів ще користується, за висловом В. С. Пономаренка, "минулим досвідом", який не відповідає новому часу [8, с. 5].

В цьому зв'язку нам видається необхідним запровадити фінансовану державою сучасну систему підвищення кваліфікації викладачів вишах. Можливо, доцільно було б розробити професійні стандарти, згідно з якими і здійснювати підвищення кваліфікації.

Вважаємо за доцільне окреслити ще одну проблему іншомовної підготовки в немовних вишах – зазвичай вивчення лише однієї іноземної мови. На нашу думку, володіння однією іноземною мовою – це норма для всіх освічених людей. Якщо ж знання іноземних мов фахівець розглядає як конкурентну перевагу, він повинен володіти не однією, а як мінімум двома мовами. В цьому зв'язку слід зазначити, що і Болонський процес передбачає уніфікацію європейської системи освіти з метою заповнення ринку праці лінгвістично кваліфікованими кадрами, які взаємодіятимуть у полікультурному і мультилінгвальному економічному просторі. Тому в сучасному конкурентному світі вже недостатньо володіти лише однією іноземною мовою. Можливо, не варто добиватися від студентів економічних вишів бездоганного володіння іноземною мовою, адаптуючи рівень іншомовного спілкування до рівня носіїв мови. Ми схильні приєднатися до думки, що "краще не зовсім абсолютні знання декількох мов, ніж досконале володіння лише однією іноземною мовою" [3, с. 72]. Вважаємо, що у вищих освітніх закладах, зокрема в економічних, необхідно ввести вивчення як мінімум двох іноземних мов. Тобто йдеться про полілінгвізм – здатність спілкуватися протягом життя кількома мовами залежно від ситуації й потреб.

У зв'язку з усім вищевикладеним доцільно зупинитися ще на одній базовій проблемі іншомовної підготовки.

Нам видається своєчасним і доцільним в умовах глобалізації та інтеграції порушити в Україні проблему білінгвізму, тобто розглядати іноземну мову як другу, маючи на меті двомовність (білінгвізм) – вільне володіння двома мовами – рідною та нерідною (у нашому випадку однією з європейських мов). Білінгвізм досить поширений в сучасному світі. Наприклад, за Г. М. Чиршевою (2000), більше половини дітей на Землі – білінгви.

В епоху глобалізації, в умовах бурхливого розвитку планетарного співтовариства потреба у білінгвізмі зростає. Для білінгвізму потрібне перш за все культурно-мовне середовище. В Україні багато людей володіють практично досконало російською мовою. Що стосується європейських мов, то зазначимо, що європейці фактично живуть в багатомовному середовищі, і знання мов вважається за норму. У нас же таке середовище відсутнє. Це, на нашу думку, є однією із головних

перешкод на шляху до оволодіння іноземними мовами. Проте слід відмітити, що в Україні поступово створюється сприятливий для білінгвізму клімат, оскільки, по-перше, європейські мови вивчаються на всіх рівнях системи освіти, починаючи з дошкільних закладів. По-друге, останнім часом в столиці та регіонах України з'явилися школи, де всі предмети викладаються виключно однією з європейських мов. Це також позитивно впливає на білінгвізм. По-третє, готовність України до співробітництва з європейськими та іншими країнами, інвестиційна політика тощо приваблюють іноземних фахівців. Часто їх перебування приводить до змішаних шлюбів. У змішаних сім'ях народжуються діти з природженим білінгвізмом. Проте, якщо ми говоримо про культурно-мовне середовище як основу білінгвізму, то вважаємо, що українські громадяни повинні мати можливість взаємодіяти з носіями інформації іноземною мовою не тільки в сфері інституційної, але й додаткової та самостійної освіти. На практиці йдеться про створення при освітніх та соціальних закладах (культурних центрах, бібліотеках тощо) міст та сіл України широкої мережі спеціальних центрів з вивчення мов для всіх верств населення. Студенти університетів та факультетів іноземних мов могли б проходити педагогічну практику в таких центрах. Звичайно, завдання формування культурно-мовного середовища з метою досягнення білінгвізму не вирішиться за короткий період. Завдання надзвичайно складне, потребує державної підтримки, проте воно, на нашу думку, повинно стати невід'ємною рисою суспільного життя, сприяючи реалізації безперервної освіти взагалі та лінгвосамоосвіти зокрема.

Висновки. Підсумовуючи все викладене вище, зазначимо, що для усунення існуючих проблем та виконання сучасного соціального замовлення суспільства на фахівців, які практично і професійно володіють однією або декількома іноземними мовами на рівні міжнародних стандартів, необхідна, як нам видається, серйозна модернізація перш за все системи управління якістю іншомовної підготовки у вищій школі, зокрема в економічних вищих закладах освіти. На нашу думку, для цього доцільно:

- переглянути й оновити методологічні, змістові, методичні та ресурсні основи іншомовної підготовки;
- розробити якісно нову концепцію іншомовної підготовки для освітніх закладів, зокрема економічного профілю;
- розробляти навчально-методичні комплекси на основі сучасної нормативно-змістової бази;
- вибудувати єдину систему оцінки рівнів володіння іноземною мовою, орієнтовану на міжнародні стандарти;
- запровадити професійні стандарти;
- передбачити системну організацію підвищення кваліфікації кадрів;
- запровадити вивчення як мінімум двох іноземних мов;
- вибудувати ефективний соціологічний моніторинг іншомовної підготовки, який би дозволив: а) здійснити діагностику соціально-навчальних характеристик студентів першого курсу (рівень володіння іноземною мовою, ставлення до мов, кар'єрні плани тощо) і на основі отриманої інформації формувати групи та розробляти практичний план навчального процесу; б) забезпечити проміжний моніторинг стану іншомовної підготовки з метою усунення недоліків методик, що використовуються, соціальної напруги, стосунків студентів з викладачами чи зниження навчальної мотивації, порушення принципу поетапного ускладнення тощо.

Все це дозволить забезпечити, в першу чергу, послідовність / наступність в оволодінні іноземними мовами та відповідальність кожної ланки в ланцюжку безперервної іншомовної підготовки за результати своєї роботи.

Література

1. Бобыкина И. А. Концепция формирования культуры лингвосамообразования при обучении иностранному языку в высшей школе : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (иностраннй язык, уровень высшего профессионального образования)" / И. А. Бобыкина. – Нижний Новгород, 2012. – 19 с.

2. Булахова Я. В. Педагогические условия обучения иностранным языкам будущих инженеров-программистов на основе мультимедийных программ : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Я. В. Булахова ; Республиканское высшее учебное заведение "Крымский гуманитарный ун-т" (г. Ялта). – Ялта, 2007. – 315 с.
3. Мамонтов С. П. Основы культурологии / С. П. Мамонтов. – М. : Изд-во Рос. открытого ун-та, 1994. – 271 с.
4. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.09 / Мартинова Р. Ю. – К., 2007. – 454 с.
5. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: теорія і методика : автореф. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Мещанінов О. П. – К., 2005. – 40 с.
6. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11–17.
7. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект) : дис. ... д-ра філос. наук : спец. 09.00.03 / В. О. Огнев'юк; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2003. – 412 с.
8. Пономаренко В. С. Проблеми підготовки компетентних економістів і менеджерів в Україні [Електронний ресурс] / В. С. Пономаренко. – 2012. – 374 с. – Режим доступу: <http://competence.in.ua/intro> – Назва з екрана.
9. Хоменко О. В. Проблеми та перспективи іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей в умовах глобалізації / О. В. Хоменко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія "Педагогічні науки". – 2012. – Вип. 97. – С. 489–492.
10. Шуневич Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 "Інститут вищої освіти АПН України" / Б. І. Шуневич. – К., 2008. – 509 с.
11. http://osvita.ua/vnz/high_school/29591/

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 371.315.1:004

**СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ
ВІРТУАЛЬНОГО ХАРАКТЕРУ**

Благінін В. М., Наріжна Я. І.

Автори статті аналізують віртуальні засоби подання інформації, визначає їх переваги та місце у навчальному процесі студентів.

Ключові слова: принцип наочності, інформатизація освіти, інформаційно-комунікаційні технології, мультимедіа, комп'ютерна презентація, інтерактивний атлас, інтерактивна дошка, віртуальна реальність.

Автор статьи анализирует современные виртуальные средства представления информации, определяет их преимущество и место в учебном процессе.

Ключевые слова: принцип наглядности, информатизация образования, информационно-коммуникационные технологии, мультимедиа, компьютерная презентация, интерактивный атлас, интерактивная доска, виртуальная реальность.

The article deals with the use of virtual means of information presentation and describes their advantages and place in the process of teaching.

Key words: use of visual methods, informatization of education, information and communication technologies, multimedia, computer-based presentation, interactive atlas, smart-board, virtual reality.

Сучасна освіта в основному базується на вербальному способі передачі знань, де переважає сприймання усної інформації. В умовах стрімкого зростання інформаційних потоків і збільшення дефіциту навчального часу, як зазначають П. К. Гороль, М. Г. Вороліс, Л. Л. Коношевський, засоби віртуального характеру дозволяють за один і той же термін часу викласти і засвоїти значно більший обсяг навчальних знань [5, с. 160]. При цьому якість подання учням істотної частини навчального матеріалу підвищується за рахунок її наочності, виділення в графіках, діаграмах, схемах, слайдах, відеороліках тощо. Завдяки використанню сучасних інформаційних технологій: супутникових зв'язків, комп'ютерних телекомунікацій, мультимедіа – відбувається краща взаємодія учнів з учителем.

Доцільність використання технічних засобів навчання (ТЗН) зумовлено об'єктивними законами фізіології вищої нервової діяльності та заснованої на них психології особистого сприйняття. Дані фізіології та психології свідчать, що в процесі засвоєння знань переважають органи відчуття. Особливо велику роль у формуванні і розвитку мислення належить візуальному та слуховому аналізаторові. Так, 90 % всіх відомостей про навколишню дійсність людина отримує за допомогою зору, 9 % – за допомогою слуху та 1 % – за допомогою інших органів відчуття. Проте основними каналами отримання інформації є зорові аналізатори. Система "вухо – мозок" пропускає за секунду 50 одиниць інформації, а система "око – мозок" – 500 [3, с. 40].

Інформатизація освіти як складова інформатизації суспільства в широкому сенсі охоплює комплекс соціально-педагогічних перетворень, пов'язаних із насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами і технологією, а у вузькому сенсі – впровадження в заклади освіти інформаційних засобів, заснованих на мікропроцесорній техніці, а також педагогічних технологій, що базуються на цих засобах. Інформатизація всіх навчальних закладів є невід'ємною складовою інформатизації освіти. Однією з найсуттєвіших її складових є інформатизація навчального процесу – створення, впровадження та розвиток комп'ютерно-орієнтованого

освітнього середовища на основі інформаційних систем, мереж, ресурсів та технологій, побудованих на базі інформаційно-комунікаційних технологій [1, с. 73].

У сучасній українській педагогічній літературі термін "інформаційно-комунікаційні технології" (ІКТ) визначається як сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій [4, с. 8], які включають: електронні тексти та публікації, комп'ютерні навчальні програми, мультимедіа, віртуальну реальність та моделювання, електронні підтримуючі системи. Дамо коротку характеристику кожному засобові.

Електронні тексти та публікації використовують як засіб, що забезпечує досягнення комплексної мети навчання при взаємодії учня з комп'ютером під керівництвом вчителя. Учні самостійно можуть знаходити інформацію, використовуючи Internet. У процесі навчання реалізуються принципи свідомості й активності та міцності у засвоєнні матеріалу, а також у школярів також формується пізнавальна діяльність та вміння зосереджуватися на головному.

Комп'ютерні навчальні програми (тренажери, репетитори, електронні задачки та системи контролю знань) використовуються при повторенні або закріпленні вивченого матеріалу. Ці засоби широко використовуються вчителями для реалізації самостійної підготовки учнів до контрольних робіт та зовнішнього незалежного тестування.

Віртуальна реальність і моделювання з'явилися із виникненням перших комп'ютерних ігор. Вона дозволяє керувати екранними моделями в реальному часі у віртуальному тривимірному просторі, які генеруються спеціально розробленими програмно-апаратними засобами. У віртуальних світах оболонка створена на основі реального світу, крім випадків, коли у розважальних цілях учнів наділяють неприродними здібностями, наприклад, літати, створювати предмети тощо [6, с. 350].

Електронні підтримувальні системи замінюють пасивну позицію "читача" (споживача інформації) на інтерактивну й персоналізовану позицію "письменника" (коментатора, співучасника дискурсу, виробника інформації), котрий може додавати нове, вносити зміни до запропонованого матеріалу.

У сучасній школі вчителі найчастіше звертаються до мультимедіа (у перекладі – багатоваріантне середовище). Тож детально охарактеризуємо цю інформаційну технологію. Мультимедіа – сукупність прийомів, методів, способів продукування, обробки, зберігання і передачі аудіовізуальної інформації, заснованої на використанні комп'ютерів. Це дає змогу поєднати в одному програмному продукті текст, графіку, аудіо- та відеоінформацію, анімацію, 3D-графіку. Комп'ютери, оснащені мультимедіа, можуть відтворювати одночасно кілька видів інформації найрізноманітнішого характеру, що впливає на перспективи розвитку та форми сучасного процесу навчання. Важливою властивістю мультимедіа також є інтерактивність, що дає змогу користувачеві отримати зворотний зв'язок [6, с. 350].

Якщо структурувати інформацію, з якою може працювати мультимедіа, то можна сказати, що мультимедіа – синтез трьох стихій:

- інформації цифрового характеру (тексти, графіка, анімація);
- аналогової інформації візуального зображення (відео, фотокартки, картини тощо);
- аналогової інформації звуку (мова, музика, інші звуки).

У своїй роботі вчителі використовують демонстраційні програми, засобами яких, крім картин, відеофрагментів, фотографій, можуть бути інтерактивні атласи та презентації, розроблені за допомогою Power Point.

Інтерактивні атласи забезпечують "занурення" у навчальний матеріал і сприяють кращому запам'ятовуванню відомостей з історії, географії та інших предметів.

Досить часто (особливо у старших класах) педагоги звертаються до такої форми представлення інформації, як комп'ютерна лекція. Комп'ютерна лекція – це тематично і логічно зв'язана послідовність інформаційних об'єктів. Вона демонструється на екрані чи моніторі. У ході лекції використовуються різні інформаційні об'єкти: зображення (слайди), звукові та відеофрагменти. Використання слайд-фільмів забезпечує динамічність, наочність, кращий рівень засвоєння інформації порівняно з традиційними методами, підвищує інтерес як до питання, що розглядається, так і до предмета загалом. Після таких занять вивчений матеріал

залишається у пам'яті учнів як яскравий образ і допомагає вчителям стимулювати пізнавальну активність школярів [5, с. 160].

Назвемо найголовніші переваги презентації як засобу підвищення ефективності навчального процесу:

1. Проектування на великий екран (дає можливість всім учасникам стежити за показом зі своїх місць).

2. Економія часу (учні можуть фіксувати необхідну їм інформацію не лише під диктовку).

3. Самостійний перегляд готової презентації на комп'ютері в автоматичному режимі.

А. А. Твердохлебов виділяє такі види уроків з використанням презентацій у програмі Power Point:

1) уроки – ілюстрації до тем, де існує необхідність зорових образів;

2) уроки – наочні посібники, які допомагають як зразки створювати тим, хто навчається, подібні роботи самостійно;

3) лекційні, головна мета яких не ілюструвати, а зорозово подати важкий матеріал для запису у зручній формі.

Таким чином, використовуючи інтерактивні моделі, можна здійснювати диференційний, індивідуальний підхід для роботи з учнями, котрі володіють різним ступенем засвоєння навчального матеріалу.

Ще одним універсальним технічним засобом візуальної комунікації і навчання є інтерактивна дошка (ІД). У ній поєднуються характеристики звичайної дошки і новітніх комп'ютерних технологій. Це периферійний пристрій комп'ютера, який виконує роль додаткового комп'ютерного монітора. ІД відрізняється від звичайного монітора поверхнею, яка чутлива до дотику та має великі розміри – для зручності в роботі з аудиторією. Виділяють основні, звичайні та додаткові можливості програмно-технічних комплексів з інтерактивними дошками [1, с. 75].

Інтерактивна дошка використовує різні стилі навчання: візуальні, слухові чи кінестетичні. Завдяки їй школярі можуть бачити великі кольорові зображення й діаграми, котрі пересуваються.

ІД забезпечує можливість використання на заняттях тез, таблиць, відео- і довідкових матеріалів, при аналізі текстів – схеми й дані електронних словників. Це дозволяє реалізувати принцип наочності, доступності й системності. Робота з відеоматеріалами значно розширює об'єм інформації, що сприймається. Такий віртуальний засіб зображення відповідає тому способу сприйняття інформації, котрим відрізняється нове покоління учнів. У них спостерігається вища потреба у темпераментній візуальній інформації і зоровій стимуляції. Електронні матеріали містять цікавіші дидактичні вправи, ніж підручники: сортування матеріалу за групами, його порівняння, виділення, розпізнавання. Позитивно виявляється розвиток уваги, зорової пам'яті, сприймання у процесі використання електронних матеріалів [9, с. 80].

Отже, найважливіша перевага засобів навчання, орієнтованих на використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), заснована на сучасному розумінні принципу наочності, полягає в тому, що за умов використання програмних засобів типу діяльного середовища учні не тільки споглядають явища, моделі явищ, які є об'єктами вивчення, а й виконують певні операції з ними [1, с. 109].

Програма розробки презентацій дозволяє підготувати матеріали до заняття, комбінуючи різні засоби наочності, максимально використовуючи переваги й усуваючи недоліки кожного. Створені з використанням переваг ІКТ, засоби унаочнення надають суб'єктам навчання можливість виконувати перетворювальну діяльність з цими об'єктами (моделями об'єктів вивчення), спостерігати й аналізувати її результати.

Таким чином досягається суттєве підвищення рівня гностичності моделей об'єктів вивчення; внаслідок цього можна передбачити таке ж суттєве покращення систематичності засвоєння знань. Діяльність учнів повинна відбуватись з максимальним залученням органів чуття, за максимально можливої модальності навчальних впливів. Застосування принципу наочності до засобів навчання нового покоління потребує точного визначення, прогнозування і планування дій, які можливо і необхідно виконати з об'єктами вивчення та засобами діяльності [9, с. 82].

Необхідно, по-перше, виявити і довести до учнів суттєві ознаки об'єкта вивчення, взаємозв'язки між його параметрами, ознаками, по-друге, подати зміст навчання у вигляді знакових (або інших) моделей, доступних для сприйняття суб'єктом навчання.

На основі викладеного вище можуть бути сформульовані деякі нові вимоги щодо програмних засобів та комп'ютеризованих систем навчального призначення, які доповнюють і розширюють принцип наочності [6, с. 350]:

- у засобах повинна використовуватись (пред'являтися школярам, обговорюватись, аналізуватись) тільки така візуальна модель об'єкта вивчення, яка максимально сприяє досягненню мети навчання;

- модель, що реалізується програмно, потрібно подавати у формі, яка дозволяє найбільш чітко виділити і розмежувати суттєві ознаки об'єкта вивчення, зв'язки і відношення між його складовими;

- когнітивність (стимулювання домислювання) подавання навчального матеріалу засобами унаочнення нового покоління повинне бути реалізоване таким чином, щоб надати можливість учителям застосовувати методи активного навчання, зробити процес навчання дійсно інтерактивним;

- гностичність подавання навчальних моделей не може бути самоціллю: потрібне використання моделей об'єктів вивчення, які "не відкриваються повністю й відразу", не подають знання у готовій, завершеній формі, а передбачають дослідження, самостійну пізнавальну діяльність учнів [8, с. 83].

Принцип наочності сформований у XII ст. Я. А. Коменським і зараз є одним із найважливіших принципів дидактики. Головним завданням наочності в навчанні стає забезпечення зв'язку між ознаками, що спостерігаються і уявленнями, що створюються зі свідомим і глибоким розумінням сутності предмета, який вивчається учнями. Вона стимулює пізнавальну діяльність учнів та активізує механізм сприйняття навчальної інформації.

Отже, під час роботи з комп'ютерними технологіями педагог лише підтримує і спрямовує розвиток особистості школярів. Стосунки з учнями будуються за принципами співпраці та співтворчості. Використання засобів нових інформаційних технологій та можливостей комп'ютера як засобу пізнання підвищує рівень і складність завдань, дає наочне представлення результатів виконаних дій. Таким чином реалізуються дидактичні умови успіху в навчанні: емоційне включення, наочність процесу подавання інформації, когнітивність і гностичність сприйняття навчального матеріалу. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій дає вчителю нові можливості для викладання дисципліни, відповідає запитам сучасного суспільства і створює сприятливі умови для формування особистості тих, хто навчається.

Література

1. Антоненко В. М. Сучасні інформаційні системи і технології : навч. посіб. / В. М. Антоненко, Ю. В. Ратушна ; за ред. В. М. Антоненко. – К. : КСУМГ, 2005. – С. 67–80.
2. Бажак К. Виникнення зображення / К. Бажак. – М. : Астрель, 2003. – С. 123–131.
3. Виготський Л. Педагогічна психологія / Л. Виготський ; під ред. В. Давидова. – М. : Педагогіка, 1991. – С. 39–48.
4. Гатаулліна А. Інтерактивне й мультимедійне обладнання у школі / А. Гатаулліна // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2009. – № 5. – С. 7–10.
5. Гороль П. К. Методика використання технічних засобів навчання : навч. посіб. / П. К. Гороль, Л. Л. Коношевський, М. Г. Вороліс ; за ред. П. К. Гороль. – К. : Освіта України, 2007. – С. 157–169.
6. Григор'єв С. Г. Мультимедіа в освіті / С. М. Григор'єв, В. В. Гріншкун. – М. : Педагогіка, 2002. – С. 345–354.
7. Коджаспірова Г. М. Технічні засоби навчання і методика їх використання / Г. М. Коджаспірова, К. В. Петров. – М. : Academia, 2001. – С. 81–100.
8. Лапінський В. Комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище та вимоги до його реалізації / В. Лапінський, М. Шут // Наукові записки. Серія "Педагогічні науки". – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – Вип. 77. – Частина 1. – С. 79–85.
9. Носкова Т. М. Аудіовізуальні технології в освіті / Т. М. Носкова. – СПб. : СПбГУКІТ, 2004. – С. 366–389.
10. Розін В. М. Візуальна культура і сприйняття: Як людина бачить і розуміє світ / В. М. Розін. – М. : Владос, 1996. – С. 77–89.

УДК 37.013.42

ФОРМУВАННЯ ПОТРЕБИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Бобро А. А.

Автором аналізуються теоретичні аспекти здорового способу життя у концепціях українських науковців, де ключовою проблемою є формування в учнів старших класів потреби здорового способу життя.

Ключові слова: потреба, здоровий спосіб життя, учні старших класів.

Автором анализируются теоретические аспекты здорового образа жизни в концепциях украинских ученых, где ключевой проблемой является формирование у старшеклассников потребности здорового образа жизни.

Ключевые слова: потребность, здоровый образ жизни, старшеклассники.

The author analyzes theoretical aspects of healthy way of life in the Ukrainian scientists' conceptions where the pivotal problem is the formation of the need for healthy way of life among senior schoolchildren.

Key words: need, healthy way of life, senior schoolchildren.

Постановка проблеми. Останнім часом багато уваги в нашій країні приділяється дослідженню проблеми здоров'я та розвитку дітей і молоді. Серед проєктів, реалізованих для її дослідження, можна виділити: "Молодь за здоровий спосіб життя", "Молодь за здоров'я", "Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді", "Ціннісні орієнтації та духовний світ сучасної молоді", "Розвиток дітей раннього віку", "Розробка національної політики в сфері реалізації прав дітей, які живуть з ВІЛ" та інші. Вони свідчать, що проблема здоров'я дітей та молоді із декларативних заяв уряду перейшла в площину реальних дій, шляхом впровадження соціальної молодіжної політики на регіональному та місцевому рівнях, що відчутно сприймається молоддю. Тому, якщо створюються необхідні умови, надаються достатні гарантії для соціального становлення та розвитку молодого покоління, то воно буде здатне і матиме бажання спрямовувати свій потенціал відповідно до інтересів суспільства у всіх сферах своєї життєдіяльності, серед яких пріоритетною виступає проблема здоров'я. Так, за останні роки обсяг навчального навантаження учнів старших класів настільки зріс, що загрожує через малорухомість, обмеження м'язових зусиль захворюваннями різних систем організму. Результати досліджень свідчать, що за період навчання у школі кількість хворих дітей зростає у 2–3 рази, а кількість учнів, які мають порушення постави, досягає 80–90 % від загальної кількості [2]. Протидією цим негативним наслідкам обмеження рухового режиму учнів, за висновками науковців, є фізична культура і спорт як важливі чинники збереження і зміцнення здоров'я, всебічного розвитку, покращення працездатності та зниження втомлюваності, підвищення опору організму різним захворюванням за період навчання в школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми формування здорового способу життя знаходяться в центрі уваги науковців, а саме: М. Ф. Головатого, Т. В. Семигіної, Н. В. Зимівець, А. Й. Капської, С. В. Кириленко, Н. В. Заверико, І. І. Миговича, В. М. Шахрай, К. С. Шендеровського та ін. Ними було визначено соціально-педагогічні чинники формування здорового способу життя, розроблено технології соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю щодо профілактики негативних явищ, зокрема Н. Максимова, І. Зверева, Г. Лактіонова вважають, що профілактика ВІЛ/СНІДу повинна здійснюватися в контексті вирішення інших проблем молоді, зокрема, профілактики тютюнопаління, підліткового алкоголізму, наркоманії. Проблему здоров'язберігаючих технологій навчання учнів розробляє О. Д. Дубогай. Останніми роками з'явилося багато наукових праць учених і практиків, які відображають загальні тенденції у розробці методологічних, теоретичних і прикладних

аспектів проблеми здорового способу життя. На особливу увагу заслуговують дослідження В. І. Бобрицької, присвячені здоровому способу життя у майбутніх вчителів, та дослідження авторського колективу у складі О. Ю. Яременка, О. В. Вакуленка, Н. М. Комарова, Р. Я. Левіна, присвячене теоретико-методологічним засадам формування здорового способу життя серед учнів, результати впровадження українсько-канадського проекту "Молодь за здоров'я" (2003–2007) [7].

Слід зазначити, що спроби теоретико-прикладних напрацювань із проблеми формування здорового способу життя в науці здійснювалися неодноразово. У сучасній педагогічній науці всебічно досліджується дана проблематика. Аналіз наукових праць О. Балакірева, Л. Жаліло, Н. Комарова, О. Яременко, О. Вакуленко, Є. Загуляєва, Л. Іващенко, О. Жабокрицької, С. Кондратюка, В. Кузьменко, І. Муравова, А. Турчак, А. Сухарева, С. Душаніна, Т. Кириченко та ін. засвідчує, що проблема формування потреби здорового способу життя є багатоаспектною і пов'язана з комплексом питань: гармонійного фізичного, психічного, культурного, духовного розвитку особистості; дотримання оптимальних для здоров'я режимів дня, навчання та відпочинку, харчування, особистої гігієни, рухової активності, загартування, долання шкідливих звичок.

Дослідження С. Ю. Балбенко, С. В. Затоки, Т. Ю. Круцевич, В. В. Петровського свідчать, що потреби, мотиви та інтереси в галузі фізичного виховання мають свої вікові особливості і пов'язані з психологічним розвитком, соціалізацією особистості, соціально-економічними умовами, педагогічною освітою батьків у конкретній сім'ї. Разом з тим слід зазначити, що питання формування потреби здорового способу життя в учнів старших класів залишається вивченим недостатньо. Тому мета нашої статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми формування потреби у здоровому способі життя учнів старших класів засобами фізичної культури.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Соціальна ситуація, яка склалася в нашій країні, вимагає принципових змін у підходах до формування здорового способу життя. Важливою у цьому напрямі є діяльність системи шкільної освіти, зміст якої складає:

- впровадження інтерактивних форм і методів навчання з питання збереження і зміцнення здоров'я школярів;
- наявності зворотного зв'язку під час взаємодії у всіх видах діяльності (навчальної, просвітницької, профілактичної тощо);
- переорієнтації інформаційно-освітнього підходу на навчання через дії;
- побудови партнерських стосунків учитель – учень;
- формування та розвитку навичок щодо формування здорового способу життя.

Виконання цих та інших необхідних кроків дозволить створити підґрунтя для формування потреби у здоровому способі життя в учнів старших класів, що, в свою чергу, матиме позитивний вплив на стан їх здоров'я. За визначенням ВООЗ, здоров'я – це стан цілковитого фізичного, психологічного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних вад. У зв'язку з цим проблеми здоров'я молодого покоління постають у новому ракурсі, такому як: а) фізичне, психічне і соціально-психологічне самопочуття молоді; б) ставлення до здоров'я як життєвої цінності, динаміка зміни цього ставлення у процесі дорослішання; в) самооцінка умов і факторів, які впливають на здоров'я і самопочуття. Це дозволяє розглядати здоров'я через три змінні: самооцінку фізичного здоров'я, ставлення до фізичного здоров'я, стан фізичного здоров'я. Згідно з рейтингами життєвих цінностей здоров'я входить у трійку найбільш важливих. Визнання важливості проблеми неопосередковано пов'язано із самооцінкою стану здоров'я. Як не парадоксально, тут спостерігається пряма залежність, а не протилежна. Так, серед учнів старших класів, які часто хворіють, більше тих, які не вважають цю проблему важливою. Пряма залежність спостерігається у співвідношенні уявлень про актуальність питання і частоти звернень до лікарів. Учні, які визнають важливість проблеми, частіше звертаються до лікарів. І, навпаки, ті, хто ставить її в один ряд із іншими, рідше відвідують медичні заклади. Учні старших класів, які займаються спортом, частіше відмічують актуальність даного питання. Такі уявлення формуються під впливом багатьох соціальних факторів. Аналіз здоров'я як життєвої цінності може бути доповнений вивченням думок учнів про змістові характеристики здорового способу життя. Уявлення про них третьої частини респондентів пов'язані із заняттям спортом.

Більше половини опитаних асоціюють такий спосіб життя зі здоровим сном, майже стільки ж відмічають відсутність шкідливих звичок і повноцінне харчування. Частина учнів включає в поняття "здоровий спосіб життя", наприклад, фізичні вправи і паління, хлопці ототожнюють його з міфом про супермена, вони більше терпимі, ніж дівчата, до поширення шкідливих звичок. Уявлення дівчат менш суперечливі, і вони більше відповідають традиційним стереотипам про те, що здоровий спосіб життя допомагає підтримувати гарну працездатність і попереджувати захворювання.

Аналіз статистичних даних свідчить, що вирішальним фактором формування здорового способу життя не на словах, а на ділі є ставлення до власного здоров'я, яке ґрунтується на усвідомленій потребі у його збереженні, розвитку позитивних життєвих навичок. Здоровий спосіб життя здійснюється через цілеспрямований та усвідомлений процес творення людиною власної системи життєдіяльності, основа якої – відповідальне ставлення до свого здоров'я. Таким чином, здоровий спосіб життя – особистісне новоутворення, продукт духовних і фізичних зусиль людини на основі відповідального ставлення до здоров'я, яке дозволяє виробляти та самостійно реалізувати цілісну систему дій з формування, збереження, зміцнення, споживання, відновлення та передачі здоров'я (всіх його складових) у стрімко змінних умовах чи змінювати середовище для активної життєдіяльності, продуктивного довголіття, благополуччя людини. Це основа розвитку та реалізації особистого потенціалу [6].

Основною метою реформування шкільної освіти в Україні є забезпечення ефективного саморозвитку та самореалізації учня як суб'єкта освітнього процесу та майбутнього професіонала. І важливу роль у цьому процесі відіграє усвідомлення учнями цінності свого здоров'я та спосіб життя, який цьому сприяє. Будь-яка діяльність починається з потреб, усі вони, навіть біологічні за походженням, формуються при взаємодії особистості з навколишнім середовищем і залежать від ряду факторів. Потреба – це спрямованість активності людини, психічний стан, що створює передумову діяльності. Однак сама по собі потреба не визначає характеру діяльності, тому що може бути задоволена різними предметами і способами. Предмет задоволення визначається тоді, коли людина починає діяти.

Низький рівень потреб діяльності учнів старших класів щодо збереження свого здоров'я пов'язаний з певними факторами, що в різному співвідношенні можуть виступати відповідно до умов проживання, навколишнього середовища, сімейного виховання. Особливим чинником у цій ситуації виступає фізична культура як комплекс фізичних вправ, народних рухливих та спортивних ігор, а також військових, побутових та професійних дій, які виконуються за відповідною програмою та сприяють зміцненню окремих частин тіла і здоров'я в цілому. Існують певні розходження у структурі зовнішніх і внутрішніх факторів, які впливають на потреби до систематичного виконання фізичних вправ як засобу самовдосконалення особистості. В учнів старших класів відносно рівноцінними щодо впливу є такі зовнішні фактори, як поради батьків, поради вчителів. Далі йдуть відвідування змагань, поради друзів, телепередачі і преса. Внутрішніми факторами, які впливають на інтенсивність потреб, можна вважати знання, переконання, бажання і пошук причин, що заважають реалізувати мету. До об'єктивних зовнішніх причин, які утруднюють реалізацію мети, можна віднести відсутність груп за інтересами і спроможність оплачувати заняття, брак часу, до внутрішніх причин – нестійкість мотивів та інтересів і низьку мотивацію.

Результати дослідження вікової динаміки потреб занять фізичною культурою і спортом показали, що перше місце як у хлопців, так і у дівчат, займає потреба удосконалення форми тіла, однак розвиток цієї потреби має свої особливості. У хлопців ця потреба йде паралельно зі спортивним мотивом, простежується їх позитивний взаємозв'язок, тобто заняття спортом асоціюються з гарною фігурою і здоров'ям та відбувається чіткий поділ потреб: потреба удосконалення форми тіла домінує, а спортивна – знижується. Дівчата починають звертати увагу на свою фігуру раніше, ніж хлопці. У них у 3 рази вища потреба боротьби із зайвою вагою, ніж у хлопців. Досить стабільна в усі вікові періоди потреба зміцнення здоров'я. Мотивами рекреаційного характеру є: "спілкування з друзями" та "активний відпочинок", які притаманні і хлопцям, і дівчатам [5].

Специфіка формування потреби у здоровому способі життя полягає в тому, що усвідомлена інформація стає мотивованим спонуканням до виконання фізичних вправ, використання природних факторів і формування такого способу життя, який сприяв би досягненню як особистих, так і суспільних цілей. Критерієм ефективності цього процесу має бути рівень здоров'я молоді, рівень фізичної працездатності і соціальної дієздатності [4]. Навчання у школі – тяжка і напружена праця, яка виконується в умовах дефіциту часу на фоні різкого зниження рухової активності. Певною мірою підвищенню розумової працездатності й охорони здоров'я учнів сприяє збільшення їх рухової активності шляхом виконання фізичних вправ під час занять фізичною культурою і спортом.

Головною метою фізичного виховання є формування фізичної культури старшокласника як системної, так і інтегративної якості – невід'ємного компонента загальної культури майбутнього спеціаліста, здатного реалізувати її у навчальній, соціально-професійній діяльності та сім'ї. Фізична освіта у школі дає учням знання про вплив фізичних вправ на організм людини, розвиває фізичні якості, рухові навички, забезпечує фізичну підготовку до життя, суспільно-громадської діяльності. Програма фізичного виховання у ЗНЗ передбачає форми організації занять, які можуть певною мірою компенсувати дефіцит рухової активності учнів, що виникає в умовах насиченого загальноосвітнього процесу. Однак в реальних умовах функціонує тільки одна форма – урок фізичної культури, що проводиться двічі на тиждень. Доповненням є самостійні заняття фізичними вправами, які здійснюються стихійно у вигляді рухових і спортивних ігор та секційних занять.

Проведені дослідження потреб, які спонукають учнів старших класів різних регіонів України до занять фізичною культурою і спортом, підтвердили ряд особливостей, виявлених при аналізі з використанням вікових констант, що може трактуватися як закономірність. Пріоритетними потребами занять фізичною культурою і спортом старшокласників є зміцнення здоров'я, удосконалення форми тіла, досягнення високого спортивного результату, спілкування з друзями й активний відпочинок. Дослідження структури потреб показали, що у сільських хлопців пріоритетним у заняттях фізичними вправами є мотив досягнення високих спортивних результатів. Це, імовірно, пов'язано саме з місцем проживання, тому що є способом самоствердження, самореалізації. Заняття спортом супроводжуються поїздками на змагання в інші міста, можливостями потрапити у збірну команду, виїхати за кордон, поліпшити своє матеріальне становище і найбільш реальний варіант – переїхати із сільської місцевості в місто. Хлопці ставлять собі за мету і поліпшити фігуру за допомогою фізичних вправ, а також хочуть спілкуватися з друзями під час занять. Однак меншою мірою вони займаються спортом заради зміцнення здоров'я і зниження маси тіла, для них це не є стимулом, а об'єктивною потребою. У міських дівчат на I–II місці також знаходяться потреба зміцнення здоров'я й удосконалення фігури, причому ці показники у процентному відношенні однакові з даними хлопців. Далі в них представлені потреби зниження ваги, спілкування з друзями, активний відпочинок і досягнення високого спортивного результату. У дівчат із сільської місцевості пріоритетною потребою є удосконалення форми тіла, яку вони підкріплюють прагненням бути здоровими. Крім того, вони хочуть займатися фізичними вправами заради задоволення й активного відпочинку, щоб схуднути, й зовсім мало дівчат ставлять за мету досягнення високих спортивних результатів.

Проведений аналіз дозволяє чітко розставити пріоритети потреб занять фізичними вправами учнів, які навчаються в Україні, і зробити висновок, що вони відрізняються від мотивів занять учнів, які проживають в інших країнах, і особливо в США, а значить, і підходить до стимулювання в школі потреби у заняттях фізичними вправами повинні бути різними. Якщо американських школярів можна залучати до систематичних занять за допомогою спорту, тому що він є невід'ємною частиною американського способу життя, то українських – через інтерес до культури власного тіла, результатом якого повинна бути систематична фізична активність і здоровий спосіб життя [4].

Висновки. Таким чином, проаналізувавши наукову літературу з проблеми формування здорового способу життя, можна констатувати, що за період навчання у ЗНЗ, особливо у старших класах, складається сприятлива ситуація, щоб продовжувати роботу з виховання здорового покоління. Виявлені вікові закономірності фор-

мування потреби учнів старших класів у галузі фізичної культури і спорту, зовнішні і внутрішні фактори, що впливають на потребу до занять фізичними вправами для удосконалення свого організму, повинні мати в основі організації мотиваційні форми і методи проведення фізкультурно-масової роботи у ЗНЗ, викладені в корекційних програмах з фізичної культури та врахування диференційованого підходу до учнів з різними можливостями у процесі навчання.

Проведені дослідження не вичерпують проблему вивчення потреби учнів старших класів у фізичному самовдосконаленні, а ставлять ряд запитань, які торкаються формування пріоритетів культури фізичного здоров'я і мотивації його покращення, збереження в процесі навчання у ЗНЗ.

Література

1. Андреева Е. В. Мотивационные факторы учебной деятельности школьников / Е. В. Андреева // Фізичне вих., спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук.-пр. – Луцьк, 2009. – С. 771–774.
2. Антікова В. А. Виховання у студентів інтересу до занять з фізичної культури / В. А. Антікова, А. О. Єфімов // Роль ФК у здоровому способі життя : матер. І наук.-практ. конф. – Львів, 1992. – С. 17–172.
3. Апанасенко Г. Л. Физическое развитие детей и подростков / Г. Л. Апанасенко. – К. : Здоровье, 1998. – С. 3–8.
4. Балбенко С. Ю. Виховання в учнів інтересу до занять фізичною культурою / С. Ю. Балбенко // Фізичне виховання дітей і молоді. – К. : Здоров'я, 2002. – Вип. 9. – С. 7–9.
5. Божович Л. И. Изучение потребностей в поведении детей и подростков / Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежина. – М. : Педагогика, 1972. – 350 с.
6. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко ; за ред. І. Д. Зверевої. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
7. Яременко О. О. Оцінка ефективності програми "Здоров'я та розвиток молоді" 1997–2001 / О. О. Яременко, О. Т. Сакович, О. Р. Артюх, О. М. Балакірева та ін. – К. : ТОВ "ІМГ "АртБат", ТОВ "Видавництво "ЛІТТОН", 2002. – 96 с.

УДК 37.018:173.7:378

ТРЕНІНГ ЯК ВАЖЛИВА ФОРМА ОПТИМІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Бондарчук А. Я.

У статті описується одна із ефективних форм оптимізації виховної роботи студентів – тренінг, який спрямовувався на: оволодіння системою знань, поглядів, переконань щодо норм і цінностей, які складають культуру міжособистісних взаємин; формування емоційно-позитивного ставлення до культури взаємин, мотивації на її набуття; розвиток умінь і навичок дотримання культури взаємин у міжособистісній взаємодії та спілкуванні, орієнтації на їх застосування у повсякденні.

Ключові слова: тренінг, студентська молодь, культура, культура взаємин, виховний процес.

В статье описывается одна из эффективных форм оптимизации воспитательной работы студентов – тренинг, который направлялся на: овладение системой знаний, взглядов, убеждений относительно норм и ценностей, которые составляют культуру межличностных отношений, формирование эмоционально-положительного отношения к культуре взаимоотношений, мотивации на ее достояние; развитие умений и навыков соблюдения культуры взаимоотношений в межличностном взаимодействии и общении, ориентации на их применение в повседневной жизни.

Ключевые слова: тренинг, студенческая молодежь, культура, культура взаимоотношений, воспитательный процесс.

The paper describes one of the effective forms of optimizing student educational activities – a training session with the aim of: mastering a system of knowledge, views and beliefs about norms and values that constitute the culture of interpersonal relations; forming positive emotional attitude towards the culture of relationships and motivation for its acquisition; developing relationship skills in interpersonal communication and orientation to use them in everyday life.

Key words: training, student youth, culture, relationship culture, educational process.

Постановка проблеми. Притаманий сучасному етапу розвитку українського суспільства динамізм, нарощування його культурного потенціалу, посилення соціальної ролі особистості висувають нові вимоги до виховання, яке має "здійснюватися з орієнтацією на певні цілі та завдання, що відображають інтереси особистості, суспільства і держави" [3].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що під вихованням сьогодні розуміється процес організації та стимулювання активної діяльності особистості з оволодіння суспільним досвідом [1, с. 17]; процес залучення особистості до засвоєння вироблених людством цінностей, створення сприятливих умов для реалізації нею свого природного ставлення до життя, спрямований на утвердження суспільно значущих норм і правил поведінки [2]. Виховання передбачає сприяння становленню особистості через оволодіння культурними цінностями, ідеалами, еталонами, певними якостями, нормами і правилами поведінки.

Тож під метою даної статті розуміємо кінцевий результат, очікуваний від певним чином організованої виховної діяльності, спрямованої на забезпечення вихованості у студентів музично-педагогічних факультетів культури взаємин, норм і правил поведінки.

Виклад основного матеріалу. Важливою формою оптимізації виховної роботи студентів музично-педагогічних факультетів є тренінг, який спрямовується на:

– залучення студентів до пізнання самих себе (своїх особливостей, позитивних і негативних рис характеру) і вироблення плану самовдосконалення за допомогою відповідних технік;

- опанування студентами технологій спілкування і взаємодії;
- зменшення небажаних (проявів, поведінки, стилю спілкування, особливостей реагування тощо) властивостей;
- зміну погляду на проблеми, які утруднюють прояв культури міжособистісних взаємин;
- підвищення здатності позитивного ставлення до самих себе та до інших;
- формування мотивації на культуру взаємин, умінь і навичок її прояву в реальному житті.

При проведенні тренінгу переважають групові форми роботи. Це зумовлюється тим, що:

– по-перше, в групі моделюється система взаємин і взаємозв'язків, характерних для реального життя студентів. Завдяки цьому створюються можливості для того, щоб побачити і проаналізувати в умовах психологічної безпеки закономірності спілкування та поведінки самого себе та інших людей;

– по-друге, в групі студенти мають можливість набути нові уміння, поекспериментувати з різними типами взаємин серед рівних партнерів;

– по-третє, студенти одержують можливість ідентифікації себе з іншими, "зіграти" роль іншої людини чи поставити себе на її місце. Це сприяє кращому розумінню партнера по спілкуванню та самого себе, освоєнню нових ефективних способів поведінки, які використовувалися іншими. При цьому між учасниками тренінгу виникає емоційний зв'язок, розвивається співпереживання, емпатія, які сприяють кращому оволодінню культури взаємин;

– по-четверте, ефективні зміни особистості відбуваються саме в груповому, а не в індивідуальному контексті. Адже для того, щоб виявити і змінити свої неадаптивні настановлення і виробити нові форми поведінки, люди повинні вчитися бачити себе такими, якими їх бачать інші. Цьому сприяє можливість отримання в процесі групової роботи безоцінного зворотнього зв'язку від учасників тренінгу, який дає змогу побачити своє відображення в очах інших людей.

Усі тренінгові заняття поєднуються загальним задумом, але, залежно від рівнів вихованості студентів, послідовність занять може змінюватися.

Кожне заняття обов'язково починається з "розігрування" групи. Це робиться для того, щоб перевести увагу студентів з подій зовнішнього світу на події всередині групи, оскільки в ній створюється особливий світ, атмосфера, взаємини, динаміка і розвиток.

Для культури взаємин студентів музично-педагогічних факультетів важливе значення має вміння регулювати власні емоції та поведінку. З огляду на це пропонуємо серію вправ ("Передай емоцію", "Плутанка", "Провокація" та ін.), які орієнтовані на розвиток у студентів відповідних умінь і навичок.

Наприклад, вправи, під час яких студентам пропонується проаналізувати емоційне забарвлення якогось (вибраного ними самотійно) музичного свята, вистави, телевізійного шоу, пригадати випадки, коли в них траплялися неконтрольовані "вибухи" позитивних та негативних емоцій з приводу побаченого та почутого, і те, чим конкретно були викликані такі почуття. Це допомагало студентам краще зрозуміти свої емоційні стани, усвідомити необхідність оволодіння способами керування ними.

Для одержання відповідей можна використовувати гру "Мікрофон". Одержані відповіді обговорювати, знаходячи найбільш оптимальні рішення. Надалі студенти можуть ілюструвати можливий діалог, спираючись на вироблені рекомендації.

У процесі виконання завдання варто звернути увагу, чи всі юнаки і дівчата можуть повною мірою відтворити бажаний образ. Для подолання виявлених недоліків можна звернутися до решти студентів з проханням допомоги порадою.

Підводячи підсумки цієї гри, необхідно звернути увагу студентів на те, що для успішних взаємин важливе значення мають не лише слова, а й емоції. Саме емоційне забарвлення спілкування дає змогу краще зрозуміти зміст висловлювання, ставлення до нього партнера по спілкуванню, встановити емоційний зв'язок між співрозмовниками.

У процесі тренінгу широко застосовуються різноманітні вправи, спрямовані на розвиток навичок встановлення невербального контакту, підвищення рівня усвідомлення значущості невербальних засобів у спілкуванні, здатності оцінювати невербальну інформацію, аналізувати невербальну поведінку оточення.

Під час тренінгової роботи особливу увагу потрібно звертати на оптимізацію гуманних почуттів, які активізують волю і спонукають до гуманних дій і вчинків. Базисною для таких почуттів є здатність до співпереживання та співчуття, що передбачає не просто розуміння емоційного стану іншого, а й відтворення його у самому собі.

У нагоді тут можуть стати вправи, які дають студентам змогу "ввійти" в певний образ, налаштувати себе на сприйняття іншого. Такою є вправа "Медитація на довіру".

З цією ж метою можна використовувати вправи на розвиток емпатії ("Розвиток емпатії"), емпатійних умінь ("Луна").

З досягненням студентського віку зв'язки особистості з іншими людьми значно розширюються. Водночас розширюється і можливість порівнювати цінності і ставлення, які вона засвоїла у попередній період свого життя, визначати ті, що потребують подальшого розвитку або вдосконалення. Тому важливим положенням тренінгу визначаємо думку про те, що розвиток індивіда неможливий поза зв'язком з іншими.

Реалізація цього положення здійснюється за допомогою інтерактивних методик, які спрямовуються на зміну і поліпшення моделей взаємин студентів. Аналізуючи свої реакції і реакції партнерів, вони змінюють недоцільні моделі взаємин і свідомо оволодівають іншими.

Запровадження інтерактиву сприяє також відмові від звичного способу проведення заняття на задану тему й заміною його розгортанням "самого життя", в якому студенти "проживають" конкретні події. Робота відбувається за принципом "тут і тепер", а не за розтягуванням у часі; її зміст і процедура виконання обов'язково рефлексуються.

Так, розвитку у студентів комунікативних навичок прислугується вправа "Інформаційне повідомлення: слухати – розуміти – взаємодіяти".

Перед її початком розповідається, що під час спілкування між людьми відбувається досить складний процес взаєморозуміння, що базується на "перекладі" суті повідомлення з внутрішньої мови однієї людини на внутрішню мову іншої. Якщо люди належать приблизно до одного соціокультурного середовища і мають схожий досвід, можливостей порозумітися в них набагато більше. Якщо ж ні – одне й те саме слово в розумінні двох людей може мати різне значення. Отже, можливість їх взаєморозуміння значно обмежується.

Разом з тим основною причиною неефективного спілкування, непорозуміння і конфліктів нерідко є невміння слухати одне одного. Чому виникає невміння вислуховувати і розуміти інших? Тому що людська увага нестабільна. До того ж, її послаблюють емоції та переживання. Як наслідок, людина "виключається" від спілкування на короткий проміжок часу, за який встигає щось пропустити.

Слухання – це не просто мовчання, це активна діяльність, передумовами якої є бажання почути, інтерес до співрозмовника. Існує кілька рівнів активного слухання:

1-й рівень – найпростіший, який передбачає, що слухач вставляє в монолог співрозмовника слово "так" чи повторно проговорює почуте, що свідчить про увагу до нього.

2-й рівень – у процесі спілкування партнер не просто повторює, а й може узагальнювати, перефразувати, пояснювати почуте, що своєю чергою допомагає уникнути непорозуміння.

3-й рівень – розвиток думок, почутих від співрозмовника. Перш ніж перейти до розвитку думки, треба її оцінити. Таке оцінювання дає змогу показати іншому, що його думка дуже важлива.

Вправа "Прийоми активного слухання", під час якої студентам пропонується оцінити 9 прийомів ведення бесіди з погляду того, наскільки вони сприяють розумінню партнера. Ці 9 прийомів групуються за трьома розділами:

- ті, що сприяють розумінню партнера;
- ті, що не сприяють розумінню партнера;
- нейтральні.

Для формування у студентів умінь приймати і розвивати ідеї, висловлені іншим, можна проводити вправу "Розвиток ідеї", де студенти поєднуються в пари. Один з них висловлює якесь твердження, а інший погоджується з ним, додаючи щось від себе.

Цій же меті може слугувати і завдання на спільне складання оповідання. Робота також виконується парами. Перший учасник, починаючи розповідь, промовляє

2–3 фрази, які продовжує другий учасник. Надалі знову вступає перший. Висловлювання мають пов'язуватися між собою, тобто кожний учасник продовжує розвивати ідеї, запропоновані його партнером.

У процесі тренінгу варто ознайомити студентів і з іншими прийомами ефективного слухання:

1. Виявляйте свої звички слухання, сильні і слабкі сторони, характер помилок, яких ви припускаєтеся.

Чи не дуже швидко ви складаєте оцінку людей? Чи часто ви перебиваєте співрозмовника? Які перешкоди спілкування характерні для ваших відповідей? Знання своїх звичок – це перший крок до вдосконалення.

2. Не уникайте відповідальності за взаєморозуміння.

Така відповідальність є обопільною, оскільки в спілкуванні беруть участь двоє, які поперемінно виступають у ролі слухачів. Умійте показати співрозмовнику, що ви дійсно слухаєте і розумієте його.

3. Будьте уважними.

Умійте підтримувати із співрозмовником візуальний контакт, але без настирливості або пильних поглядів, які часом можуть сприйматися як ворожість.

4. Умійте зосередитися на тому, що говорить співрозмовник.

Не допускайте "блукання" думок.

5. Намагайтеся зрозуміти не тільки значення слів, а й почуття співрозмовника.

Пам'ятайте, що люди передають свої думки і почуття "закодованими", відповідно до прийнятих соціальних норм.

6. Умійте бути спостережливими.

Стежте за невербальними сигналами співрозмовника (мімікою, жестами), оскільки на емоційне спілкування припадає велика частка взаємодії.

7. Виявляйте схвальну реакцію стосовно співрозмовника.

Ваше схвалення допомагає йому точніше висловити свої думки. Будь-яка негативна реакція з вашого боку викличе в співрозмовника захисну реакцію, почуття невпевненості, настороженість.

8. Прислухайтесь до себе.

Ваші заклопотаність, емоційне збудження заважають слухати партнера.

На розвиток у студентів комунікативних навичок орієнтуються й інші види роботи, наприклад, такі, які мають поетапний або покроковий характер.

Крок 1 спрямовується на формування вміння моделювати зміст і структуру ситуації мовленнєвої взаємодії.

Крок 2. Після завершення розігрування ситуації мовленнєвої взаємодії відбувається рефлексивне обговорення позицій кожним учасником події, результатом чого постає усвідомлення ними власного ставлення до ситуації, своєї ролі, конструювання висловлювань, аналіз труднощів, які виникають у процесі роботи, відображення почуттів учасників подій.

Цей крок включає аналіз та інтерпретацію ситуації мовленнєвої взаємодії. Його реалізація здійснюється за допомогою дискусії у мікрогрупах.

Крок 3 передбачає формування мікрогруп, перед якими висуваються такі завдання:

– узагальнити висловлювання "слухача" за допомогою визначення його мовленнєвої стратегії, проаналізувати, в чому полягала специфіка діалогічної взаємодії співрозмовників;

– проаналізувати мовленнєві дії обох учасників ситуації з метою усвідомлення власного мовленнєвого потенціалу. Завдяки цьому відбувалося сприйняття своїх мовленнєвих дій через сприйняття їх іншими, тобто студенти використовували інформацію про своє мовлення, яку їм передавали інші студенти. У такий спосіб реалізовувався механізм зворотного зв'язку;

– визначення відповідності висловлювань студента-слухача комунікативним характеристикам культури спілкування, ефективності мовленнєвого впливу слухача в запропонованій ситуації, мовленнєвих технік, які він використовував;

– розробити мікрогрупові моделі діалогічного спілкування в проблемних ситуаціях та обґрунтувати їх;

– представлення мікрогрупових моделей на обговорення всіх студентів, які ставили проблемні запитання.

Така форма роботи забезпечує пошук виправданих мовленнєвих дій слухача в запропонованій діалогічній ситуації, їх апробацію на доцільність.

При проведенні занять тренінгу потрібно дотримуватися суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі студентами, що досягається шляхом встановлення рівних з ними позицій під час спілкування. Поруч із цим необхідно спрямовувати зусилля на пробудження і підтримку у студентів інтересу до іншої людини, формування чутливості стосовно неї.

Для активізації студентів на оволодіння вміннями і навичками у галузі культури взаємин варто використовувати ігри, які проводяться за методикою психодрами. Особливість цієї методики полягає в тому, що певним правилам підлягає лише загальна організація гри, тоді як її внутрішній зміст не регулюється, а конструюється самими студентами.

Ефективним методом виховання у студентів культури міжособистісних взаємин є рольові ігри. Такою може бути, наприклад, рольова гра "Порочне коло" (за О. Черниковим).

У ході проведення тренінгу кожен куратор чи викладач може максимально доповнювати тематику відповідними практичними завданнями. Залучаючись до розігрування різноманітних ситуацій, беручи участь у рольових іграх, студенти мають змогу подивитися "збоку" на характерні поведінкові прояви, повправлятися в знаходженні адекватних способів міжособистісної взаємодії.

Висновки. Отже, зміст даної статті спрямовувався на виховання у студентів музично-педагогічних факультетів показників емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів, а також на оволодіння ними системи знань, поглядів, переконань щодо норм і цінностей, які становлять культуру взаємин; формування у студентської молоді позитивного ставлення до культури міжособистісних взаємин, мотивації на її надбання; розвиток умінь дотримання культури взаємин у міжособистісній взаємодії та спілкуванні, орієнтації на їх застосування у повсякденні.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Боришевський М. Й. Сім'я ростить громадянина / М. Й. Боришевський – К. : Політвидав України, 1982. – 103 с.
3. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Інформаційний зб. Міністерства освіти України. – 1996. – № 13. – С. 2–15.

УДК 371.134:37.013.42

ФОРМУВАННЯ МОВНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ "ОСНОВ КРАСНОМОВСТВА"

Качалова Т. В., Вакуленко Г. М.

У статті автори аналізують наукові підходи до визначення поняття "мовно-комунікативна компетентність" майбутніх соціальних педагогів, розглядають її структуру та можливості її формування у процесі вивчення навчальної дисципліни "Основи красномовства".

Ключові слова: мовно-комунікативна компетентність, комунікативна культура, красномовство, мовленнєва поведінка, комунікативні якості, комунікативні здібності.

В статье авторы анализируют научные подходы к определению понятия "языково-коммуникативная компетентность" будущих социальных педагогов, рассматривают ее структуру и возможности формирования в процессе изучения учебной дисциплины "Основы риторики".

Ключевые слова: языково-коммуникативная компетентность, коммуникативная культура, риторика, языковое поведение, коммуникативные качества, коммуникативные способности.

In the article the authors analyze scientific approaches to the definition of the notion "linguistic-communicative competence" of future social pedagogues, examine its structure and ways of its formation in the process of studying the academic subject "Essentials of Oratory".

Key words: linguistic-communicative competence, culture of communication, oratory, speech, communicative qualities, communication aptitude.

Актуальність проблеми. Мовленнєва діяльність соціального педагога – це справжнє мистецтво. Але мистецтво не народжується з людиною, його навчають.

Не можна заперечити той факт, що красу і силу слова, мови й мовлення цінують усі народи. Володіння ними як знаково-інформаційними та культурно-естетичними системами підносить суспільство на новий щабель цивілізаційного розвитку. Однак повсякденність переконує в дуже повільному покращанні мовної ситуації, зокрема, стосовно практики професійної підготовки фахівців у соціально-педагогічній галузі. Це зумовлює роботу над подальшим удосконаленням системи вивчення української мови та формування мовно(мовленнєво)-комунікативних компетентностей майбутнього спеціаліста у галузі соціальної педагогіки.

Поглиблення світової соціально-економічної кризи і загострення у зв'язку з цим низки глобальних життєвих проблем сучасного українця висунули на порядок денний питання щодо масової підготовки спеціалістів із соціальної педагогіки і соціальної роботи. Залежності від цього факту актуалізувались питання удосконалення підготовки фахівців даної галузі. Соціально-педагогічна робота за змістом завдань є багатогранною і багатоаспектною.

У зв'язку з цим вона потребує від майбутніх спеціалістів оволодіння професійно значущими якостями і вміннями, які є складовими загальної професійної культури (компетентності), що дозволило б найбільш ефективно і результативно вирішувати ці завдання. Серед компонентів професійної компетентності соціального педагога варто виділити його мовно-комунікативну, яка є складним інтегрованим явищем і основною складовою фахової культури та майстерності.

Аналіз досліджень визначеної проблеми. Феномен "мовно-комунікативної компетентності" досліджувався до останнього часу в аспекті комунікативної культури такими вченими, як С. Д. Абрамович, М. Бітянковою, Н. П. Волковою, С. І. Дорошенко, Б. С. Кандінським, В. А. Кан-Каликом, Лалл Джеймсом, А. А. Леонтьєвим, С. Мусатовим, Б. Д. Паригіним та ін. Зокрема, визначені механізми формування комунікативних умінь педагога (Н. П. Волкова, М. М. Заброцький, А. А. Леонтьєв та ін.);

визначено сутність поняття "педагогічне спілкування" (А. А. Леонтьєв, З. С. Смелкова); розглянута і визначена структура комунікативної культури педагога (І. А. Зязюн, І. Ф. Кривонос, В. С. Грехнев). Цікавими в плані формування культури педагогічного спілкування є дослідження О. Семенова, в якому розглядаються шляхи формування комунікативної культури педагога засобами української літератури.

Проте, як вже було зазначено, сутність і зміст мовно-комунікативної компетентності соціального педагога розглядались лише з точки зору формування комунікативної культури. Феномен "мовно-комунікативна компетентність" має дещо іншу сутність і спрямованість, хоча окремі елементи можуть ототожнюватись із елементами комунікативної культури. У зв'язку з цим основну мету даної статті ми вбачаємо у визначенні сутності і змісту поняття "мовно-комунікативна компетентність" у контексті фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів та дослідження можливостей навчального курсу "Основи красномовства" для формування даного компонента загальної професійної компетентності фахівця.

Виклад основного матеріалу. Соціально-педагогічна діяльність відбувається в складному, динамічному середовищі, якому притаманний постійний рух і зміни та реалізується взаємодія людей з оточенням. Одним із головних інструментів професійної діяльності соціального педагога є спілкування. В процесі комунікації він встановлює контакт з клієнтом, з'ясовує проблеми, їх сутність та накопичує інформацію для організації результативної допомоги. Окрім цього, в процесі спілкування відбувається вплив на клієнта. Дуже часто від рівня мовно-комунікативної компетентності соціального педагога, від умінь володіти методами спілкування залежить результат ділових переговорів з представниками влади, ділових кіл, різних закладів та організацій.

Поняття "комунікативна компетентність" є однією з важливих наукових категорій, вивчення якої почалося в 60–70-х рр. ХХ ст. На сьогодні існує значна кількість досліджень, присвячених цій проблемі. Разом з тим учені постійно вказують на виняткову важливість і точність визначення цього терміна, "тому що представники різних галузей знань описують це поняття з позиції власних інтересів і підкреслюють у ньому те, що є найсуттєвішим для цієї науки" [2, с. 17].

Поняття "комунікативна компетентність" (від лат. *communico* – роблю загальним, зв'язую, спілкуюся і *competens* (*competentis*) – здатний) означає сукупність знань про норми і правила ведення природної комунікації – діалогу, суперечки, переговорів і т. ін. [3, с. 107].

Важливими, на наш погляд, є дослідження К. М. Хоруженко, яка це поняття розглядає як підготовленість людини до культурного спілкування з іншими людьми [4, с. 185].

Девідом і Джулією Джері цей термін трактується як комунікативна здатність (способи, правила, за допомогою яких люди здійснюють комунікативні обміни та інтеракції з іншими людьми співтовариства) [5, с. 314].

У результаті аналізу наукової літератури про сутність комунікативної компетентності можна стверджувати, що існують два основні підходи до визначення найближчого родового поняття стосовно комунікативної компетентності. Низка авторів пояснюють комунікативну компетентність через поняття "здатності" (О. О. Аршавська, М. М. Вятютнев, Д. І. Ізаренков, Д. Крістел, С. Савіньон та інші). У роботах цих учених комунікативна компетентність розглядається як здатність використовувати мову в тій або іншій сфері спілкування. Так, М. М. Вятютнев відзначає, що комунікативна компетентність – це здатність використовувати мову творчо, цілеспрямовано, нормативно, у взаємодії зі співрозмовниками [6, с. 40]. Д. І. Ізаренков виокремив у тлумаченні поняття "комунікативна компетентність" істотні ознаки: а) віднесеність комунікативної компетентності до класу інтелектуальних здібностей індивіда; б) сфера прояву цих здібностей є діяльним процесом, необхідною ланкою якого виступає мовний компонент, так звана мовленнєва діяльність. Зважаючи на це, автор уточнює зміст комунікативної компетентності, вказуючи на те, що: а) ця здатність до спілкування є складним, набутих умінь, яке формується або у процесі природного пристосування людини до умов життя в певному мовному середовищі, або за допомогою спеціально організованого навчання; б) ця здатність може знайти вияв в одному або в декількох видах мовленнєвої діяльності. Таке уточнення дозволило автору визначити комунікативну компетентність "як здатність людини до спілкування в одному, кількох або всіх видах мовленнєвої діяльності, яка

становить набути в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу властивість мовленнєвої особистості" [7, с. 55]. У такому розумінні комунікативної компетентності акцентується увага на важливій ролі здібностей людини у її формуванні.

Другий підхід пов'язаний з іменами таких учених, як Н. І. Гез, О. М. Казарцева, О. Ю. Константинова, Ю. П. Федоренко, Ю. С. Федоренко, Д. Хаймс та ін., які визначають комунікативну компетентність через поняття "знання, навички й уміння". Так, наприклад, Н. І. Гез виділяє в понятті "комунікативна компетентність" знання про мову, навички й уміння застосовувати ці знання у мові згідно з різними ситуаціями спілкування [8, с. 19]. За О. М. Казарцевою [9], комунікативна компетентність – це знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих та породження власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування. Ю. П. Федоренко визначає компетентність як знання, навички та вміння з галузей лінгвістики [10, с. 18].

Розглянувши обидва підходи, можемо зробити висновки про те, що комунікативна компетентність вимагає певної сформованості знань, навичок і вмінь, які здобуваються в процесі спеціально організованого навчання. Це поняття можна вважати явищем як лінгвістики, так і педагогіки, оскільки воно співвідноситься зі знаннями, навичками й уміннями, які найбільш точно відображають багатогранність комунікативної компетентності, її важливу роль у розвитку особистості.

Саме комунікативна функція соціального педагога є однією із найважливіших і найскладніших. Майбутні соціальні педагоги повинні володіти високим рівнем комунікативної компетентності, яка є складовою професійної майстерності фахівця, адже професійна соціально-педагогічна комунікація є основною формою соціально-педагогічного процесу, продуктивність якого зумовлюється цілями і цінностями спілкування, прийнятими всіма його суб'єктами за норму індивідуальної поведінки.

Ми визначаємо мовно-комунікативну компетентність соціального педагога як складний інтегративний феномен, структуру якого складають наступні елементи:

- комунікативні якості, які характеризують наявність і розвиток здатності до спілкування;

- комунікативні здібності: володіння ініціативою у спілкуванні, здатність емоційно відгукуватись на стан партнерів по спілкуванню, здатність до самоактивізації та активізації партнера по спілкуванню;

- знання норм і правил спілкування;

- знання етичних стандартів соціально-педагогічної діяльності, естетичних і моральних цінностей, культурних традицій, вікових, інтелектуальних та інших характеристик клієнтів і дотримання цих стандартів та використання цих знань у процесі спілкування. Якщо у звичайному міжособистісному спілкуванні механізми міжособистісної взаємодії діють спонтанно, то для соціальних педагогів вони мають професійне значення;

- уміння слухати. Слухання є не просто мовчанням, а активною діяльністю, що вимагає уваги. Передують йому бажання почути, інтерес до співрозмовника. Саме слухання і вслухання забезпечує зворотній зв'язок, інформує про сприйняття співрозмовника. Показниками цього елемента комунікативної компетентності можуть бути спрямованість і стійкість уваги, наявність візуального контакту, уміння використовувати елементи невербального спілкування, репліки і заохочення, тобто рівень концентрації на співрозмовникові;

- уміння говорити, інакше кажучи, мовленнєва культура. Як зазначає Н. П. Волкова, характеристиками культури мовлення є правильність, змістовність, доречність, достатність, логічність, точність, ясність, стислість, простота та емоційна виразність, образність, барвистість, чистота, правильна вимова, вільне, невимушене оперування словами, уникнення вульгаризмів, провінціалізмів, архаїзмів, слів-паразитів, зайвих іншомовних слів, наголошування на головних думках, фонетична виразність, інтонаційна розмаїтість, чітка дикція, відповідний темп мовлення, правильне використання логічних наголосів і пауз, взаємовідповідність між змістом і тональністю, між словами, жестами та мімікою.

Лінгвісти при визначенні даних понять виокремлюють поняття "комунікативна поведінка", яке у лінгвістичний обіг запровадив Й. Стернін, під якою розуміють поведінку індивіда в процесах спілкування, що регулюється комунікативними норма-

ми і традиціями, яких він як учасник спілкування дотримується. У зв'язку із вищевказаним ми вважаємо, що у структурі мовно-комунікативної компетентності важливо виділити і такий елемент, який є специфічним для професійної компетентності соціального педагога, – це вміння виділяти комплексну інформацію про клієнта, яку особа підсвідомо, "автоматично" повідомляє про себе різними засобами, тобто вміння створювати своєрідний "комунікативний паспорт" клієнта. Означене вміння є дуже важливою передумовою ефективної соціально-педагогічної діяльності, адже вслухаючись у мовлення людини, можна визначити її стать, вік, звідки вона родом, рівень її емоційності, фізичний стан. Мовленнєвий паспорт індивіда свідчить про рівень його освіти, загальної культури, виховання.

У процесі навчання за спеціальністю "Соціальна педагогіка; практична психологія" майбутні соціальні педагоги оволодівають цілим комплексом навчальних дисциплін, які покликані озброїти майбутніх фахівців необхідними знаннями і вміннями. Ми виділяємо навчальний курс "Основи красномовства" як оптимальний варіант підготовки майбутнього соціального педагога до комунікативної діяльності.

Програма навчальної дисципліни "Основи красномовства" (за вимогами кредитно-модульної системи) рекомендована Міністерством освіти і науки України як навчально-методичний комплекс у 2005 р. Авторський колектив під науковим керівництвом професора А. Й. Капської у програмі роблять акцент на "ознайомлення студентів з основними законами риторики як науки, спрямованої на розвиток інтелектуального центру – мовленнєвої діяльності студента". Підвищення мовленнєвої культури студентів є органічною складовою професійної кваліфікації майбутніх спеціалістів у галузі переконуючої комунікації.

В жодному разі не викликає сумнівів необхідність формування мовленнєвої культури майбутніх соціальних педагогів. Проте культура мовлення є лише складовою комунікативної компетентності фахівця.

На наш погляд, програма означеного курсу повинна бути поглиблена з точки зору використання красномовства в плані формування цілісної комунікативної компетентності майбутнього соціального педагога. Адже не завжди і не повсякчас фахівець виступає з промовами і доповідями. Його мовленнєва діяльність спрямовується на міжособистісне спілкування з різними типами клієнтів. І, як показує практика, людина може блискуче проголосити промову, але дуже часто не вміє знайти спільну мову з навколишніми людьми, близькими і рідними, з однолітками, друзями, вчителями.

У зв'язку із вищесказаним у робочій програмі навчальної дисципліни "Основи красномовства" ми перенесли акценти з історико-теоретичного аспекту на оволодіння студентами прикладним аспектом красномовства. Зокрема, змістовий модуль II "Красномовство у професійній діяльності соціального педагога" і змістовий модуль III "Формування риторичних умінь і навичок красномовства майбутніх соціальних педагогів" спрямовані на формування наступних умінь і навичок:

- використовувати засоби мовного коду в комунікаціях;
- організовувати діалог та полілог;
- визначати й аналізувати комунікативні девіації;
- створювати адекватну атмосферу в процесі спілкування;
- привертати й утримувати увагу слухачів;
- переконувати;
- організовувати професійне спілкування залежно від теми, мети, соціального середовища та індивідуальних і вікових особливостей клієнта;
- розповіді, повідомлення, дискусії, публічного виступу.

Лабораторні заняття з вивчення "Основа красномовства" включають тренінги:

- з вироблення навичок дихання, дикції, інтонації, використання тональностей і регістрів;
- з формування комунікативно-риторичних якостей мовлення майбутніх соціальних педагогів;
- з формування етикету мовця.

Використання цих тренінгів зумовлюється їх спрямованістю на формування вищеперерахованих елементів комунікативної компетентності майбутнього соціального педагога, а не лише її мовленнєвого компонента.

При вивченні визначеного курсу позитивний ефект має використання методів інсценізації, рольових/ділових ігор, аналіз ситуацій і творчих робіт. Дані методи активізують діяльність студентів, їх емоційна забарвленість дає можливість виявити творчі нахили, розкрити потенціал кожної особистості і дати можливість висловити свої думки і переживання.

Висновки. Спираючись на вищесказане, можна стверджувати, що особливості формування комунікативної компетентності майбутнього соціального педагога зумовлюються структурою і змістом означеного феномена, який є невід'ємною і важливою складовою професійної майстерності соціального педагога. Якщо фахівець бездоганно володіє всіма складовими комунікативного кодексу, дотримується правил мовленнєвого етикету, вміє впливати на учасників комунікації в стандартних і нестандартних ситуаціях, то він справляє позитивне враження, з ним хочуть спілкуватися, виконати його прохання, звернутись по допомогу і пораду.

У зв'язку з цим навчальна дисципліна "Основи красномовства" набуває більшої ваги у формуванні не просто мовленнєвої культури, а комунікативної компетентності, що, в свою чергу, є важливим компонентом професійної майстерності соціального педагога.

Література

1. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию [Электронный ресурс] / Э. Ф. Зеер // Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : Академический проект, 2003. – 336 с. – Режим доступа: <http://www.uroao.ru/konf2005.php?mode=&exmod=zeer> – Назва з екрана.
2. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.
3. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : навч.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Хоруженко К. М. Культурология : энциклопедический словарь / К. М. Хоруженко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 640 с.
5. Джерри Д. и Д. Большой толковый социологический словарь / Д. и Д. Джерри. – Москва : Вече – АСТ, 1999. Т. 1. – 1999. – 544 с.
6. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
7. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–60.
9. Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения : учеб. пособие / О. М. Казарцева. – 2-е изд. – М. : Флинт, Наука, 1999. – 496 с.
10. Федоренко Ю. П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / Ю. П. Федоренко. – Полтава, 2005. – 212 с.

УДК 37.048.4

ПРОФОРІЄНТАЦІЯ ЯК НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Мацегора А. В., Степченко Л. М.

У статті автори аналізують роль і значення профорієнтаційної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі, визначають її роль і значення у формуванні професійної спрямованості особистості та особливості профорієнтаційної роботи як напрямку діяльності соціального педагога.

Ключові слова: профорієнтація, професійна спрямованість, професійна кар'єра, самовизначення, соціалізація.

В статье авторы анализируют роль и значение профориентационной работы в общеобразовательном учебном заведении, определяют ее роль и значение в формировании профессиональной направленности личности и особенности профориентационной работы как направления деятельности социального педагога.

Ключевые слова: профориентация, профессиональная направленность, профессиональная карьера, самоопределение, социализация.

The authors of the article analyze the role and importance of occupational guidance in general education school, determine its role and importance in the formation of professional orientation and peculiarities of occupational counseling as part of social pedagogues' work.

Key words: occupational guidance, professional orientation, professional career, self-determination, socialization.

Актуальність проблеми. Розвиток людства набирає дедалі динамічнішого характеру: зміна ідей, знань, технологій відбувається швидше, ніж зміна людського покоління. Сучасний діловий і професійний світ гостро потребують професійно мобільних людей, які готові приймати зважені самостійні рішення й нести відповідальність за їхнє втілення в життя, здатні успішно й ефективно знаходити й реалізовувати себе в соціально-економічних умовах, що швидко змінюються, у зв'язку з пошуком, плануванням, вибором і влаштуванням власної професійної кар'єри.

Реалії сьогодення яскраво показують, що випускники загальноосвітніх шкіл є найменш підготовленими до вимог сучасного глобалізованого світу. На стадії дотрудової соціалізації молода людина стикається з серйозними проблемами. Саме на цій стадії (період ранньої юності) відбувається процес вибору професії – вибору життєвого шляху, вибору долі. Як свідчить аналіз практики, зміст, форми й методи профорієнтаційної роботи в школі не забезпечують досягнення основної мети професійної орієнтації сьогодення – формування конкурентоспроможної соціально-успішної особистості як суб'єкта соціально-професійного самовизначення.

Соціальний педагог повинен бути організатором і координатором у розв'язанні проблеми соціально-професійного самовизначення старшокласників. Проте на сьогодні відсутня продумана, педагогічно обґрунтована система профорієнтаційної діяльності соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу щодо формування й розвитку в школярів якостей конкурентоспроможної соціально-успішної особистості.

У зв'язку із актуальністю визначеної проблеми основну мету нашої публікації ми вбачаємо в аналізі існуючих наукових підходів до організації профорієнтаційної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі та обґрунтуванні системи профорієнтації як напрямку діяльності соціального педагога.

Аналіз досліджень визначеної проблеми. Профорієнтаційній проблематиці приділяють увагу науковці різних галузей наук – філософії, економіки, соціології, медицини, психології й педагогіки (К. Абульханова-Славська, В. Андрєєв, О. Грішнова, О. Давидова, О. Джура, В. Дрижак, Є. Клімов, А. Ковальова, Л. Користильова,

Г. Костюк, В. Левін, Є. Павлетюнков, Н. Рутенбург, Л. Рябова, І. Прокопенко, Т. Ніколаєва, В. Хільковець та ін.).

Особливе місце посідають роботи, присвячені питанням організації професійної орієнтації учнів загальноосвітньої школи й особливостям їхнього соціально-професійного самовизначення (П. Атутова, Г. Балла, В. Вакуленко, А. Вихруца, Є. Головахи, Н. Григор'євої, В. Кавецького, О. Капустіної, О. Коротун, С. Мазуренко, М. Пряжникова, І. Уличного, Б. Федоришина та ін.).

Наукові засади профорієнтації в нашій країні розробляли А. В. Луначарський, С. Т. Шацький, П. П. Блонський, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський та ін. Вони допомогли створити психолого-педагогічну основу для подальшого розвитку шляхів здійснення професійної орієнтації школярів.

Проблематику соціально-психологічної готовності учнів до свідомого вибору професії розглянуто в дослідженнях О. Вітковської, Ю. Гільбуха, М. Гінзбурга, Н. Лукашевича, А. Масанова, В. Матвієвського, Л. Мітіної, О. Носкова, Г. Резапкіної, П. Шавира.

Виклад основного матеріалу. З урахуванням перетворень, які відбуваються в нашому суспільстві, формуються й нові підходи з профорієнтації, які ґрунтуються на творчому активному співробітництві всіх суб'єктів профорієнтації: системи освіти всіх рівнів, служби зайнятості, центрів професійної орієнтації, сім'ї, громадськості, засобів масової інформації, підприємств, організацій молоді. За сучасних темпів зміни умов змісту й засобів праці необхідна систематична й тривала професійна орієнтація, яка постає важливою складовою неперервної освіти.

Аналіз сучасних досліджень проблеми профорієнтаційної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі дає підстави визначити різноманітні підходи щодо структурного складу профорієнтації:

- триетапна структура профорієнтації Д. Тхоржевського містить професійну освіту (професійна інформація), професійну консультацію й працевлаштування;
- чотирикомпонентна (Б. Федоришина) передбачає організаційно-функціональну, логіко-змістову, особистісну й управлінську підсистеми;
- семикомпонентна (В. Васильков): професійна освіта, професійне виховання, професійна активізація, професійна психодіагностика, професійна консультація, професійний відбір, професійна адаптація.

Підготовка старшокласника до життя, до праці в нових соціально-економічних умовах – це надзавдання сучасного загальноосвітнього навчального закладу. У зв'язку з цим проблема вибору професії повинна посідати значне місце в усій роботі школи.

Відомо, що в умовах жорстокого ринку праці не всі робітники матимуть постійну роботу протягом усього трудового життя, тим паче, пов'язану з однією і тією самою професією, спеціальністю, посадою. Це викличе необхідність не тільки удосконалюватися в професії, а й бути психологічно готовим до вибору іншого виду професійної діяльності, виявляючи економічну активність, здатність до професійного самовизначення, навички до самореалізації.

Аналізуючи процес професійної орієнтації учнів загальноосвітнього навчального закладу, можна стверджувати, що метою системи професійної орієнтації в межах загальноосвітнього навчального закладу є формування в старшокласників уміння обирати сферу професійної діяльності, що оптимально відповідає особливостям запиту ринку праці. У зв'язку з цим профорієнтація в ЗНЗ повинна вирішувати завдання формування особистості працівника нового типу, що забезпечить ефективне використання кадрового потенціалу й радикальне регулювання ринку праці. Закономірність переходу до ринку праці значно змінила стратегію й тактику розробки теорії і практики професійного самовизначення молоді. Кожний працівник повинен постійно вдосконалювати свою кваліфікацію й бути готовим до зміни напрямку своєї професійної діяльності, уміти реалізовуватися в трудовій діяльності в нових соціально-економічних обставинах.

На жаль, старшокласники є найменш підготовлені до сучасних вимог політичної, соціально-економічної та кадрової ситуації. У результаті відбувається поширення таких негативних тенденцій, як бездуховність, максималізм, конформізм, агресивність, користололюбство, нещирість. Серйозному перекручуванню піддалася система уявлень старшокласників про престижність освіти, праці. Знижуються

уявлення нових поколінь про рівень професіоналізму та культури праці, переоцінюються такі негативні явища, як спекуляція, рекет.

Тому сьогодні науковці намагаються розробити нові підходи щодо професійної орієнтації школярів. Зокрема, Н. Жемера розробила загальні концептуальні положення професійного самовизначення старшокласників, який є багатоаспектним процесом, що включає: систему завдань, які ставить суспільство перед особистістю (соціологічний підхід); процес поетапного прийняття рішень, завдяки яким індивід формує баланс між власними перевагами та потребами системи розподілу праці в суспільстві (соціально-психологічний підхід); процес формування індивідуального стилю життя, значною часткою якого є професійна діяльність (диференційно-психологічний підхід).

Орієнтація старшокласників на професійну працю та вибір свого професійного майбутнього є невід'ємною складовою роботи соціального педагога ЗНЗ за умов обов'язкового його доповнення інформаційною й консультативною роботою, практичною діяльністю, спрямованою на розвиток нахилів і здібностей особистості.

Розглянемо співвідношення двох основних понять: "професійна орієнтація" і "професійне самовизначення". Професійна орієнтація визначає об'єктивний бік і характер взаємодії суспільства та особистості, а професійне самовизначення – це суб'єктивний бік і характер процесу цієї взаємодії.

На сьогодні вибір майбутньої сфери професійної діяльності в більшості старшокласників ґрунтується на:

- обмежених знаннях і поверхневому уявленні про себе й світ професій, праці;
- рекомендаціях і матеріальних можливостях батьків;
- впливі засобів мас-медіа, рекламних кампаній, що не враховують принципи та підходи професійного самовизначення особистості.

Загальноосвітній навчальний заклад повинен діяти як інститут базової освіти і як соціально-педагогічний центр формування свідомого вибору професії. На жаль, нині система професійної орієнтації в закладах середньої освіти відсутня. Деякі функції освітньої профорієнтації виконують кабінети профорієнтації Державної служби зайнятості населення, районні центри соціальної допомоги молоді Комітету у справах сім'ї та молоді. Проте діяльність цих закладів не відповідає сучасним вимогам профорієнтації, оскільки ці установи не є гарантами свободи вибору професії особистості відповідно до її інтересів та можливостей, а виконують функцію задоволення тимчасових потреб суспільства у працівниках [3].

Аналіз наукової літератури дає підстави виділити напрямки професійної орієнтації:

- професійна інформація – ознайомлення з сучасними видами виробництва, станом ринку праці, потребами господарського комплексу у кваліфікованих кадрах, змістом і перспективами розвитку ринку професій, формами та умовами їх освоєння, вимогами, які висуваються до людей певних професій, можливостями професійно-кваліфікаційного зростання й самовдосконаленням у процесі трудової діяльності;

- професійна консультація: надання допомоги людині в професійному самовизначенні з метою прийняття свідомого рішення про вибір професійного шляху з урахуванням його психологічних особливостей і можливостей особистості, а також потреб суспільства;

- професійний підбір: надання рекомендацій людині про можливі напрямки професійної діяльності, які відповідають її психологічним, фізіологічним особливостям, на основі результатів психологічної, психофізіологічної і медичної діагностики;

- професійний відбір: визначення професійної придатності людини до конкретної професії;

- професійна виробнича й соціальна адаптація: система заходів, які сприяють професійному становленню працівника, формування в нього відповідних соціальних і професійних якостей, настанов і потреб до активної, творчої праці, досягненню найвищого рівня професіоналізму.

Професійна орієнтація здійснюється з метою:

- забезпечення соціальних гарантій вільного вибору професій, форми зайнятості і шляхів самореалізації особистості в умовах ринкових відносин;

- досягнення збалансування між професійними інтересами людини, її психофізіологічними особливостями і можливостями ринку праці;

- прогнозування професійної успішності майбутньої трудової діяльності;

– сприяння безперервному зростанню професіоналізму особистості як найважливішої умови її задоволеності працею і власним соціальним статусом, реалізації індивідуального потенціалу, формуванню індивідуального здорового способу життя і матеріального добробуту.

Таким чином, узагальнюючи вищесказане, можна визначити поняття "профорієнтація" – це комплекс психолого-педагогічних та методичних заходів, які спрямовані на оптимізацію процесу працевлаштування відповідно до бажань, нахилів, здібностей і з урахуванням потреби суспільства в спеціальностях [6].

Метою професійного самовизначення є поступове формування у старшокласників внутрішньої готовності до свідомої й самостійної побудови, корекції й реалізації перспектив власного розвитку (професійного, життєвого, особистісного), готовності розглядати себе як особистість, яка розвивається в часі й самостійно знаходить значущі смисли в конкретній професійній діяльності. Разом з тим вибір професії – це важлива ланка в професійному становленні. Саме професія надає можливості особистості задовольнити основну гамму її потреб, реалізувати себе як особистість.

Активізація творчого потенціалу людини, розвиток висококваліфікованої робочої сили є найефективнішим способом досягнення економічного зростання. Людський капітал становить собою найцінніший ресурс, набагато важливіший, ніж природні ресурси або накопичення багатства. Саме людський капітал, а не промислові підприємства, їх обладнання й виробничі запаси є наріжним каменем конкурентоспроможності, економічного зростання, розвитку й ефективності виробництва [8].

На даному віковому етапі основними завданнями профорієнтації є перевірка старшокласниками власних сил у конкретному виді професійної діяльності, подальше формування професійних інтересів та нахилів. Характерним для даного етапу є заняття старшокласників у різних клубах, гуртках і факультативах.

Основними формами та методами проведення занять у ЗНЗ профорієнтаційного характеру є шкільна лекція, урок-бесіда, екскурсія, семінари, практичні роботи. Лекційний спосіб занять соціальний педагог використовує в основному при вивченні педагогічного матеріалу та загальних питань підготовки кадрів. Для активізації занять і залучення старшокласників до обговорення питань можна використовувати розгорнуту бесіду. Семінарські заняття та диспути присвячені вирішенню основних питань професійного самовизначення молоді.

Позакласна робота з професійної орієнтації старшокласників здійснюється в наступних напрямках:

- прищеплення любові до праці, формування позитивної професійної установки;
- формування та розвиток стійких професійних інтересів і нахилів;
- вибір спеціальності, професії та шляхів її засвоєння.

Висновки. Проблема професійного визначення особистості на сьогодні достатньо повно вивчена, логічно побудована, але разом з тим сучасні умови життя суспільства вимагають не лише постійного вдосконалення форм і методів практичної діяльності, але й розробки теоретичних положень, які сприятимуть підвищенню ефективності процесу професійного самовизначення особистості у ЗНЗ.

Таким чином, сучасний загальноосвітній навчальний заклад повинен не готувати старшокласника до життя, а виховувати самим життям. Сучасний ЗНЗ – це школа культури життєвого самовизначення. Навчитися жити – це значить виробити власну позицію в житті, життєву стратегію, здійснити власний життєвий вибір. Завдання соціального педагога в реалізації цієї вимоги сучасної школи – допомогти дитині зорієнтуватися в системі найрізноманітніших суперечливих і неоднозначних цінностей, визначити власне життєве кредо й стиль поведінки; виробити спосіб реакції на незгоди й успіхи, гідний людині тип трудової діяльності й форми використання вільного життя.

Література

1. Алєндарь Н. Професійна орієнтація сільських підлітків: форми та методи профорієнтаційної роботи у сіл. загальноосвітній школі / Н. Алєндарь // Молодь і ринок. – 2009. – № 9. – С. 89–93.

2. Арефьев И. П. Профорентация: ученик, учитель, вуз / И. П. Арефьев // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 65–68.
3. Бех М. І. Зміст профорієнтаційної роботи зі старшокласниками в сучасній середній загальноосвітній школі / М. І. Бех // Теорет.-метод. проблеми виховання дітей та учнів. молоді : зб. наук. пр. / АПН України, Ін-т проблем виховання. – К. ; Житомир, 2005. – Вип. 7. – С. 296–301.
4. Бех М. І. Педагогічні умови формування у старшокласників образу "Я – майбутній професіонал" у процесі профорієнтаційної роботи / М. І. Бех // Проблеми залучення молоді до процесу прийняття рішень на місцевому і регіональному рівнях: Міжнар. наук.-практ. конф., 15–16 груд. 2005 р., м. Київ : зб. ст. / Ін-т проблем виховання АПН України, Укр. нац. комітет молодіж. організацій та ін. – К. ; Т. : Терно-граф, 2006. – С. 254–261.
5. Бех М. Професійна орієнтація старшокласників в умовах профільного навчання / М. Бех // Наук. вісн. Чернів. ун-ту : зб. наук. пр. / Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. – Чернівці, 2005. – Вип. 255 : Педагогіка та психологія. – С. 3–10.
6. Бех М. І. Професійна орієнтація старшокласників на етапі закінчення загальноосвітнього навчального закладу / М. І. Бех // Теорет.-метод. проблеми виховання дітей та учнів. молоді : зб. наук. пр. / АПН України, Ін-т проблем виховання. – К., 2008. – Вип. 12, кн. 1. – С. 379–386.
7. Бех М. І. Спільна діяльність школи та вузу як педагогічна система формування у старшокласників образу "Я – професіонал" / М. І. Бех // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. пр. / Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. – Рівне, 2004. – Вип. 28. – С. 52–55.
8. Битянова М. Я выбираю профессию... в первый раз: осн. составляющие профорientации в школ. возрасте / М. Я. Битянова // Шк. психолог. – 2006. – № 2, январь. – С. 29–30.
9. Бордюк В. М. Соціально-педагогічна підтримка старшокласників у процесі їхнього професійного самовизначення / В. М. Бордюк, М. А. Бордюк // Наука і освіта. – 2008. – № 3. – С. 168–173.
10. Василиків І. Особливості профорієнтаційної роботи зі школярами у навчальних закладах: структура профорієнтац. роботи / І. Василиків // Молодь і ринок. – 2007. – № 3/4. – С. 161–166.

УДК 378.147

ЕТАПИ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ ЯК ЗАСОБУ СПІЛКУВАННЯ

Москалець О. О.

У статті розглядаються етапи навчання іншомовного писемного мовлення, визначаються цілі кожного етапу та описуються типові для них види роботи.

Ключові слова: навчання, іншомовне писемне мовлення, етап, підхід.

В статье рассматриваются этапы обучения иноязычной письменной речи, определяются цели каждого этапа и описываются типичные для них виды работы.

Ключевые слова: обучение, иноязычная письменная речь, этап, подход.

The author considers stages of teaching writing in a foreign language, their objectives and typical tasks at each stage stages.

Key words: teaching, foreign language writing, stage, approach.

Вже не перше десятиріччя писемне мовлення (ПМ) є визнаною складовою іншомовної комунікативної компетенції. Необхідність розвитку вмінь цього виду мовленнєвої діяльності знайшла своє відображення в нормативних документах стосовно середньої та вищої освіти [3; 4], у дослідженнях вітчизняних (наприклад, Е. В. Васильєва, Т. В. Глазунова, С. В. Литвин, О. М. Серєда, О. Б. Тарнопольський та ін.) та зарубіжних науковців (наприклад, D. Byrne, T. Hedge, A. Pincas, J. M. Reid, Ch. Tribble та ін.). Сучасні підручники з іноземних мов, розроблені з урахуванням прогресивних тенденцій, також як обов'язковий компонент містять матеріали для навчання ПМ. Проте передові методичні здобутки не завжди достатньо активно впроваджуються у практику навчання, про що свідчать як спостереження за навчальним процесом у різних навчальних закладах, так і зрізи знань учнів загальноосвітніх шкіл та студентів вишів. Серед причин ситуації, що склалася, можна виділити недостатньо чітке розуміння педагогами етапів навчання ПМ, типових цілей кожного етапу та відповідних їм кроків у організації навчальної діяльності. Тому метою цієї статті є аналіз етапів навчання ПМ, визначення їх цілей та типових видів.

У сучасній методиці навчання іноземних мов загально визнаними є три етапи навчання ПМ: 1) оволодіння технікою письма; 2) засвоєння структурних моделей, властивих усній і писемній формам спілкування; 3) оволодіння ПМ як засобом спілкування [2, с. 215].

Перший з перерахованих етапів традиційно пов'язується з оволодінням іншомовною графікою та орфографією. Важливість сформованості відповідних навичок важко переоцінити, оскільки у ПМ саме ці навички забезпечують матеріальну презентацію мовлення, створюють умови для успішного кодування думки і, зрештою, є необхідною передумовою самого акту писемного спілкування. Серед вправ цього етапу переважають вправи на списування, випишування, дописування тощо та різні види диктантів на рівні літери, буквосполучення, слова, словосполучення. У методичній літературі та повсякденній педагогічній практиці цей етап є ґрунтовно розробленим, тому зупинятися на ньому у цій публікації більш детально не є доцільним.

Другий етап навчання ПМ передбачає засвоєння структурних моделей, властивих усній і писемній формам спілкування. На цьому етапі виконуються письмові вправи на рівні словоформи, словосполучення, речення і навіть тексту. Наведемо приклади найбільш типових вправ цього етапу:

Запишіть форму Past Indefinite поданих дієслів. Наприклад: go – went.

Замініть словосполучення присвійним відмінком іменників, запишіть їх. Наприклад: the mother of my friend – my friend's mother.

Перепишіть речення, розкриваючи дужки. Наприклад: Yesterday I (watch) an interesting film. – Yesterday I watched an interesting film.

Утворіть та запишіть якомога більше правдивих речень на основі матеріалів таблиці. Наприклад: I can't fly like a bird.

I	can can't	play the piano. fly like a bird.
---	--------------	--

Заповніть пропуски у реченнях відповідними за змістом словами з-поміж запропонованих. Наприклад: the biggest, the longest, Ukrainians...

People who live in Ukraine are _____. The Dnipro is the _____ river in Ukraine.

Підготуйте розповідь про Запишіть ключові слова свого виступу.

Підготуйте розповідь про Запишіть повний текст своєї розповіді.

Прочитайте / прослухайте текст. Дайте письмові відповіді на запитання.

Складіть і запишіть план прочитаного/прослуханого тексту.

Перекажіть прочитаний/прослуханий текст письмово.

На жаль, саме цей етап у свідомості деяких педагогів ще й досі асоціюється із основним етапом навчання ПМ. Основним аргументом на підтримку цієї думки є твердження, що вправа, яка виконується письмово, є вправою для навчання ПМ. Проте більш детальний аналіз багатьох вправ засвідчує, що їх метою є вдосконалення навичок або розвиток чи контроль інших умінь, але не ПМ. Зокрема метою вправ із прикладів 1–4 є вдосконалення граматичних навичок, а вправа з прикладу 5 спрямована на вдосконалення лексичних навичок. Безумовно, такі вправи є необхідними та, зазвичай, ефективними для вдосконалення навичок. Ці та подібні вправи на рівні словоформи, словосполучення або речення забезпечують підґрунтя для розвитку умінь і говоріння, і ПМ. Але, на жаль, для розвитку умінь ПМ як невід'ємного компонента писемного спілкування таких вправ недостатньо.

Якщо ми звернемося до аналізу мети вправ у прикладах 6 і 7, то побачимо, що вони спрямовані на розвиток умінь усного мовлення. Запис ключових слів та повного тексту виступу забезпечують неповну або повну вербальну опору для підготовленого усного мовлення учня. Проте самі по собі ключові слова навіть повний текст не орієнтовані на забезпечення акту спілкування, а відтак вправи з цих прикладів не можуть розглядатися як вправи для навчання ПМ.

Таким чином, у розглянутих прикладах вправ письмо є засобом навчання, а саме вдосконалення граматичних та лексичних навичок та розвитку умінь усного мовлення.

Що стосується прикладів 8–10, то у них успішність виконання завдання залежить від рівня розуміння прочитаного або прослуханого тексту і від рівня володіння репродуктивними лексичними та граматичними навичками. Відтак у прикладах, що розглядаються, ми маємо справу із перевіркою розуміння рецептивних текстів та рівня володіння репродуктивними навичками. Тому у даних письмових вправах письмо використовується як засіб контролю, але, знову ж таки, не як засіб спілкування.

Підбиваючи підсумки аналізу прикладів вправ, у яких письмо використовується як засіб навчання або контролю, ми в жодному разі не хочемо зменшити важливість та необхідність таких завдань. Проте цей етап, так само як і найперший з перерахованих у цій статті (етап оволодіння технікою письма), є підготовчим у навчанні ПМ. Для того, щоб навчити учнів спілкуватися іноземною мовою у писемній формі, вправ цих двох етапів недостатньо. Спілкування потрібно навчати засобами саме спілкування з максимально можливим наближенням до реальності. Тому у навчанні іншомовного письма необхідно використовувати вправи третього етапу, які є безпосередньо орієнтованими на оволодіння ПМ як засобом комунікації.

Третій етап навчання ПМ є основним етапом унаслідок його співвіднесеності саме з умінями ПМ як самостійного виду мовленнєвої діяльності. На цьому етапі необхідним є використання вправ на рівні тексту у контексті, тобто у ситуаціях, які обумовлюють створення і використання письмових текстів носіями виучуваної мови для досягнення різних прагматичних цілей.

У методиці навчання іншомовного ПМ існує кілька підходів до оволодіння умінями створювати писемний текст: структурно орієнтований, процесуальний та жанровий підходи.

Структурно орієнтований підхід є найстарішим з перерахованих підходів. Він виник і отримав широке розповсюдження у той період розвитку методики викладання іноземних мов, коли ПМ розглядалося в основному як засіб навчання і контролю навичок і умінь. Згідно з цим підходом, основна увага у створенні письмового тексту має зосереджуватися на коректності використання мовних явищ, їх відповідності нормі та узусу.

Типовими кроками у роботі з письмовим текстом за структурно орієнтованим підходом є: 1) написання учнями / студентами тексту на запропоновану вчителем / викладачем тему. Можливим є попереднє визначення лексичних / граматичних явищ, використання яких у тексті є обов'язковим; 2) подання учнями / студентами свого письмового тексту учителю / викладачу, який перевіряє роботу, виділяє / виправляє помилки та виставляє оцінки; 3) ознайомлення учнів / студентів з виправленнями у їх текстах та оцінкою і, за необхідності, виконання роботи над помилками. Як правило, ця робота стосується виправлення лексичних, граматичних та орфографічних помилок; удосконалення зазначених навичок відбувається на матеріалі ізольованих речень, які часто навіть не є пов'язаними з тематикою створеного тексту.

Таким чином, робота з навчання написання тексту за структурно-орієнтованим підходом багато в чому дублює другий етап навчання ПМ і, незважаючи на позитивний вплив на оволодіння мовними засобами спілкування, не забезпечує готовності учнів / студентів до реального писемного спілкування.

Коли ж увага методистів була звернена до ПМ як самостійного виду мовленнєвої діяльності, значної популярності набув процесуальний підхід. Основним об'єктом уваги згідно з цим підходом є автор тексту і те, як протікає процес написання. На передній план виноситься зміст тексту, а мовна форма розглядається як засіб передачі змісту. Під час оцінювання роботи до уваги береться і кінцевий продукт, і ті зміни, які студент вніс у текст упродовж роботи.

Написання тексту відповідно до процесуального підходу включає такі етапи: 1) підготовка до написання: вибір теми, колективне продукування ідей, групування / упорядкування ідей; 2) написання першого варіанта тексту (індивідуальне або групове); 3) самоаналіз або взаємоаналіз написаного із залученням пам'яток для самоконтролю та допомоги вчителя; 4) індивідуальне або групове вдосконалення написаного; 5) презентація створеного тексту для всього класу / групи, вибір найкращої роботи, кількісна і якісна оцінка вчителем [6; 7].

Як неодноразово зазначали практики і теоретики, однією з ключових переваг розглянутого підходу є надання учням / студентам можливості самовираження, запровадження партнерських стосунків між учителем / викладачем і учнями / студентами. В результаті роботи за процесуальним підходом можуть бути створені вірші, загадки, оповідання тощо, якими зможуть пишатися і учні, і вчителі. На жаль, для спілкування у реальному житті лише віршів та оповідань недостатньо.

Реалії сьогодення пропонують пересічній людині різноманітні ситуації міжкультурного спілкування, у яких здатність спілкуватися іноземною мовою письмово сприяє більш повній реалізації особистості у різних сферах життєдіяльності. Це спілкування відбувається засобами письмових текстів різних жанрів, що й обумовило виникнення жанрового підходу. У цьому підході писемне спілкування розглядається як соціальна діяльність, у якій письмові тексти створюються для вирішення позамовних завдань [5]. Об'єктом уваги жанрового підходу є способи інтеграції адресанта і тексту з читачем. Типова послідовність роботи з навчання ПМ за цим підходом є така: 1) загальний аналіз ситуації спілкування, у якій створюється текст обраного жанру; 2) читання тексту-зразка обраного жанру та аналіз його змісту; 3) аналіз мовних і позамовних особливостей тексту; 4) опрацювання окремих елементів тексту; 5) створення власного тексту в ситуації, аналогічній до аналізованої.

На основі сказаного можна було б стверджувати, що жанровий підхід у навчанні іншомовного ПМ найкраще відображає сьогоденні потреби суспільства. Проте повністю відкидати надбання структурно орієнтованого та процесуального підходів є недоцільним. Тому сучасні методисти схиляються до думки про необхідність застосування інтегративного підходу (термін запозичено у Л. К. Мазунової [1]), який поєднує у собі надбання усіх перерахованих підходів і, таким чином, дозволяє навчати учнів / студентів максимально ефективною писемною комунікацією на основі їх власного життєвого досвіду.

Послідовність роботи з навчання ПМ за інтегративним підходом може бути такою: 1) аналіз ситуації спілкування та досвіду спілкування учнів / студентів у подібних ситуаціях рідною / іноземною мовою; 2) читання тексту-зразка обраного жанру та аналіз його змісту; 3) аналіз мовних і позамовних особливостей тексту; 4) ретельне опрацювання окремих елементів тексту; 5) підготовка до створення власного тексту в ситуації, аналогічній до аналізованої: вибір теми, колективне продукування ідей, групування / упорядкування ідей; 6) написання першого варіанта тексту (індивідуальне або групове); 7) самоаналіз або взаємоаналіз написаного із залученням пам'яток для самоконтролю та допомоги вчителя; можливою є перевірка робіт учителем / викладачем з метою формулювання якісної оцінки та порад щодо вдосконалення, але без виставлення кількісної оцінки (відмітки) у журнал; 8) індивідуальна робота над лексичними, граматичними та орфографічними помилками на рівні окремих речень; 9) індивідуальне або групове вдосконалення написаного тексту; 10) презентація створеного тексту для всього класу / групи, вибір найкращої роботи, кількісна і якісна оцінка вчителем.

Запропонована послідовність дозволяє навчати написання іншомовних текстів різного рівня складності від найлегшого у молодшій школі (як-от: списки покупок, записки, привітальні листівки тощо) до найскладніших текстів у вищій школі. Звичайно, за мірою зростання складності тексту часові витрати на проходження усіх кроків зростають, і тому окремі види роботи поступово можна і потрібно переносити з аудиторної роботи в позааудиторну. Проте витрачений час і зусилля себе виправдовують належним рівнем готовності тих, хто навчається, до міжкультурного писемного спілкування, і тому перспективним є продовження покрокових розробок фрагментів занять з оволодіння вміннями написання текстів різних жанрів на різних етапах навчання.

Література

1. Мазунова Л. К. Система овладения культурой иноязычного письма в языковом вузе : дисс. докт. пед. наук. : спец. 13.00.02 / Мазунова Лидия Константиновна ; Башкирский гос. университет. – Уфа, 2005. – 318 с.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
3. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : проект / колектив авт. : С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін. – Вінниця : Нова Книга, 2001. – 245 с.
4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови 2–12 класи. – Ірпінь : ВТФ "Перун", 2005. – 208 с.
5. Brookes A. Writing for Study Purposes / A. Brookes, P. Grundy. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1991. – 162 p.
6. Latulippe L. Writing as a Personal Product / Laura Latulippe. – New Jersey : Regents Prentice Hall, 1992. – 221 p.
7. Olsher D. Words in Motion: an Interactive Approach to Writing / David Olsher. – New York : Oxford University Press, 1995. – 126 p.

УДК 378.147:811.111

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ НА СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТТЯХ З КРАЇНОЗНАВСТВА

Нагач М. В.

У статті визначено сутність проектної методики та фактори, що зробили її актуальною у сучасному освітньому просторі, простежується її історичний розвиток, проаналізовано дослідження методу проектів, виконані вітчизняними та зарубіжними науковцями, та практичне його застосування педагогами-практиками.

Ключові слова: метод проектів, проектна діяльність, компетентнісний підхід, навчання через діяльність, командна робота.

В статье определена сущность проектной методики и факторы, сделавшие её актуальной в современном образовательном пространстве, прослеживается её историческое развитие, анализируются исследования метода проектов, выполненные отечественными и зарубежными учёными, и практическое его применение педагогами-практиками.

Ключевые слова: метод проектов, проектная деятельность, компетентностный подход, обучение через деятельность, командная работа.

In the article the essence of the project method is defined, the factors that made it topical in the present-day education are revealed. The author analyzes development of the method in the historical retrospective and reviews the results of the latest research of the phenomenon by the Ukrainian and foreign scientists.

Key words: project method, project activities, competency-based education, learning through practical activity, team work.

Щоб прийняти історичний виклик ХХІ ст. освіта повинна мати випереджальний характер, тобто бути націленою на майбутнє, на розв'язання проблем нового століття, розвиток ключових компетенцій майбутніх фахівців, формування у них проектної культури, нових способів мислення і діяльності.

А це вимагає докорінного переосмислення фундаментальних концептуальних засад освіти, посилення її компетентісної спрямованості, суть якої полягає у перерієнтації від знаннєцентричної, загальноосвітньої спрямованості (передачі найрієнманітніших знань на будь-який випадок) до освоєння способів адекватної інтеграції в українське суспільство. Перехід до компетентісно спрямованої освіти обумовлює потребу у розробці проектних методик, а також оволодіння педагогами теорією і методологією проектування, проектною культурою.

Завданнями цієї статті є визначити сутність проектної методики та фактори, що зробили її актуальною в сучасному освітньому просторі, простежити її історичний розвиток, проаналізувати дослідження методу проектів вітчизняними та російськими науковцями та практичне його застосування вчителями-практиками.

У сучасній педагогіці метод проектів використовується як одна з інноваційних педагогічних технологій, утім, існує він вже досить давно.

Згідно загальноприйнятої думки, метод проектів започатковано на початку ХХ ст. в США. Він засновувався на позиціях педагогіки прагматизму, представники якої (Дж. Дьюї, В. Кілпатрік) відстоювали принцип "навчання як діяльність", розглядаючи її як вид групової роботи, в якій учень виступає активним учасником.

Але корінням метод проектів іде у ХVІІ ст., тому що саме тоді у Королівській академії архітектури, заснованій у Парижі у 1671 р., був оголошений конкурс будівельних планів, ескізи яких були названі проектами. Ця робота вимагала від учасників творчості та співпраці. Студенти мали в межах класичної традиції знаходити оригінальне рішення.

У першій половині ХІХ ст., як зазначає професор кафедри загальної педагогіки університету Цюриха Юрген Олькерс, задум методу проектів поширюється також на

території німецькомовних країн переважно у формі ранньої ідеї робочої школи або у професійно-технічній освіті [2, с. 103].

З Європи метод проектів переходить до шкіл Америки: у 1879 р. при Вашингтонському університеті у Сент-Луїсі була заснована школа ручного навчання, в роботі якої використовувався метод проектів. Школярі мали не тільки розробити проекти, але й виконати їх у майстернях. При цьому учні самі відповідали за планування та реалізацію проекту.

Таким чином, метод проектів з професійно-технічної освіти переріс у загальний метод навчання.

В Росії ідеї проектного навчання з'явилися практично у той самий час (на рубежі XIX–XX ст.). Вже у 1905 р. російський педагог С. Т. Шацький очолив невелику групу колег, що намагалися активно використовувати проектні методи у практиці викладання. Після Жовтневої революції їх ідеї та досвід почали широко впроваджувати в практику роботи школи, але недостатньо продумано та послідовно, і у 1931 р. постановою ЦК ВКП (б) метод проектів був засуджений, а використання його в роботі вчителя заборонене.

То чому ж до методу проектів повернулися? Що зробило його таким актуальним на сучасному етапі розвитку освіти? Це зумовлене декількома факторами.

По-перше, зміна освітньої парадигми, що відбувається, призвела до посилення компетентнісної спрямованості освіти, суть якої полягає у переорієнтації від загальноосвітньої спрямованості (передачі найрізноманітніших знань на будь-який випадок, які швидко застарівають) до освоєння способів адекватної інтеграції в суспільство, алгоритму дій у певній проблемній ситуації у світі, що постійно змінюється.

Компетентнісний підхід до освіти передбачає практико орієнтовану, продуктивну спрямованість навчання. Якість навчання, повна сформованість знань та навичок визначаються за здатністю виконувати завдання на рівні ситуації, максимально наближеної до життя, до діяльності компетентного та відповідального громадянина.

По-друге, метод проектів має в основі діяльнісний підхід, зорієнтований на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну, групову, що передбачає володіння певними інтелектуальними вміннями: аналіз, зіставлення, синтез, прогнозування і т. ін.

Нарешті, проектне навчання відповідає парадигмі особистісно орієнтованої педагогіки, оскільки працюючи над проектом, кожний учень знаходить справу, що найбільш відповідає його інтересам та можливостям.

Українська освіта перебуває на початковому етапі освоєння методу проектів – перспективної технології XXI ст. Найбільш розроблений цей метод на рівні школи. Дослідженням та впровадженням проектно методики займаються Є. В. Ахмеджанова, В. В. Гузеєв, І. Зимня, І. Юнова, І. Кукавська, Є. С. Полат, В. Прокопенко, Т. Степаненко, Г. Фенченко та ін.

Для досягнення поставленої мети з'ясуємо змістове наповнення понятійного апарату дослідження, зокрема такого ключового поняття, як "метод проектів". У педагогічній енциклопедії метод проектів визначається як "система навчання, за якої учні здобувають знання у процесі планування і виконання практичних завдань" [4, с. 806].

Авторські визначення методу проектів варіюють від лаконічних – "шлях пізнання в дії", "практично спрямоване дослідження", до розлогих, більш деталізованих, як, наприклад, таке, що надає педагог І. Зимня: "Метод проектів – це творча діяльність, проблемна за формою подання матеріалу, практична за формою його застосування, інтелектуально насичена за змістом, яка відбувається в умовах постійного конкурсу думок" [7, с. 75]. На думку професора Є. С. Полат, яка є одним із теоретиків проектної діяльності в освіті, метод проектів – це "узагальнена модель визначення способу досягнення поставленої мети, алгоритм пізнавальної діяльності" [5, с. 37].

Попри розбіжності у визначеннях, усі автори одностайні у думці, що за своєю сутністю метод проектів передбачає наявність суб'єктивної чи соціально значущої для студента проблеми, її дослідження, пошук шляхів розв'язання, та практичне впровадження отриманих результатів. Студент повинен усвідомлювати, де і як він може застосувати свої знання. Основним гаслом методу проектів є: "Все, що я

пізнаю, – пізнаю усвідомлено, я знаю для чого мені це потрібно, де і як я можу ці знання застосувати".

Слід зазначити, що проектна діяльність студентів відрізняється від навчально-дослідницької. Для навчально-дослідницької діяльності головним продуктом є досягнення істини, вона спрямована на те, щоб отримати нові знання, до того ж вона індивідуальна за своєю сутністю, тоді як робота над проектом передбачає отримання передусім практичного результату, працюючи в команді.

Педагоги наголошують, що пріоритетним є сам процес роботи (творчість, пошук, дослідження), який формує творчу особистість, а не її результат.

Навчальний дослідницький проект структурується на основі загальнонаукового методологічного підходу: визначення мети, висунення гіпотези щодо способів розв'язання висунутої проблеми, можливих результатів дослідження, з'ясування процедури збору та обробки інформації, аналізу отриманих даних, обговорення форми звіту і можливості практичного використання продукту проектної діяльності.

Професор Є. С. Полат у статті "Що таке проект: Типологія проектів" [5] дає відповіді на багато запитань щодо сутності, типології й особливостей упровадження проектної технології.

За характером кінцевого продукту та способом презентації проекти можна поділити на чотири основні категорії:

1. Інформаційні та дослідні проекти (письмові доповіді, виставки).
2. Оглядові проекти (виставки, що супроводжуються повідомленнями, фотографіями, картами, схемами, графіками, різноманітними доповідями оглядового характеру).
3. Production project (постановка п'єси).
4. Організаційні проекти (організація англійського клубу, проведення вечора, КВК).

Проект може тривати упродовж короткого періоду, або бути тривалим – упродовж кількох тижнів, або навіть усього навчального року, наприклад, якщо це спільний довгостроковий проект з іншим навчальним закладом.

У процесі вивчення іноземної мови робота над проектом проводиться в чотири етапи [6, с. 9]:

Підготовчий (початковий) етап.

Вибір і обговорення теми проекту. Ознайомлення з новим мовленнєвим матеріалом, його автоматизація.

Спочатку перед студентами ставиться проблема і пропонуються різні шляхи її виконання. Проблема обговорюється загалом. Роль викладача на цьому етапі – відмічати цікаві думки студентів та стимулювати процес мислення.

Потім студенти діляться на групи. Процес роботи у групах є творчо-пошуковим. У кожного є стимул відзначитись і зробити свій внесок. Після цього в групі обирається лідер. Його роль – організувати роботу групи й відповідати за неї.

Під час виконання завдання відбувається розподіл ролей у групі, кожен отримує самостійну частину роботи в проекті, від успіху кожного залежить успіх усього проекту, це стимул до активного засвоєння знань.

2. Робочий (пошуковий) етап.

Збір інформації з різних джерел (друковані видання, архіви, Інтернет), її обговорення в групах.

3. Презентація.

Проекти можуть бути представлені як творчі роботи з малюнками, аплікацією, вирізками з періодичних видань, стінгазети, тематичні виставки, фотоколлаж, плакати, проспекти, буклети, створення радіо- і телепрограм, відеофільмів, проведення вечірок, свят, вистав, організація пресконференцій, вікторин, інтерв'ю тощо.

4. Підбиття підсумків, обговорення проекту – що сподобалось, про що дізналися, які завдання виявилися більш корисні, студенти мають усвідомити значущість даної проблеми, своєї ролі у її розв'язанні.

На думку дослідників, необхідно оцінювати як процес роботи над проектом, так і результат. У захисті проекту необхідно враховувати: (а) якість поданого матеріалу, повноту розкриття теми, обґрунтованість результатів, використання наочності; (б) обсяг і глибину знань з теми, ерудицію, міжпредметні зв'язки; (в) культуру і правильність мовлення; (г) відповіді на запитання, аргументованість, переконливість.

Надзвичайно важливо, щоб робота студентів оцінювалася не тільки з точки зору лінгвістичної правильності. Викладачі мають зазначати, наскільки творчою і оригінальною є робота і як багато зусиль було докладено до її виконання.

Мета та цінність навчальних проектів – навчити учнів проектувати власну траєкторію дій у вирішенні того або іншого соціокультурного питання.

У застосуванні методу проектів роль викладача також змінюється. Вона не однакова на різних етапах проектування. Викладач виступає в ролі консультанта, помічника, спостерігача, джерела інформації, координатора. Головне, що на всіх етапах роботи над проектом викладач повинен ініціювати самостійну пошукову, творчу діяльність студентів, спрямовувати на певні проблеми і пошуки шляхів їх розв'язання.

Важливим моментом у роботі викладача є створення проблемних ситуацій. З цією метою використовуються різноманітні методичні прийоми: виявляються суперечності і пропонується знайти способи їх вирішення; висвітлюються різні точки зору на одне й те саме питання; студентам пропонується розглянути явище з різних позицій (політика, юриста, журналіста); вони спонукаються робити порівняння, узагальнення, висновки із ситуації.

Є. В. Ахмеджянова [1, с. 75] пропонує алгоритм дій учителя з організації проектної діяльності:

1. Створення позитивної мотивації до роботи через висунування цікавої та близької учням проблеми, створення проблемної ситуації.

2. Спільна участь учителя і учнів в аналізі проблеми.

3. Висування гіпотез, які можна перевірити, і відмова від хибних.

4. Знайомство з методами дослідження проблеми та даними науки.

5. Складання плану роботи.

6. Виявлення зв'язків теми дослідження з іншими (близькими) темами.

7. Пошук протиріч.

8. Висування нових гіпотез та їх обговорення.

9. Проміжний контроль та корекція ходу роботи.

10. Проведення попереднього захисту роботи, надання рекомендацій.

11. Остаточне оформлення та захист роботи (її презентація).

Головне завдання вчителя під час роботи над проектом – фасилітація (стимулювання та ініціювання) осмисленого навчання. Учитель – це поштовх, що надихає учнів на творчий лад.

Використання проектної методики є звичною практикою на кафедрах факультету іноземних мов. У межах вивчення розмовних тем студенти залучаються до проектної роботи, під час виконання якої вчать користуватися різними інформаційними джерелами, відбирати необхідну інформацію, вчать представляти результати з використанням інформаційних технологій, технічних засобів, підвищують якість мовної підготовки.

Курс "Країнознавство" є особливим у навчальній програмі. Незважаючи на великий обсяг фактичного матеріалу, він був перенесений на другий рік навчання, фактично це перший предмет від початку навчання студентів у виші, який викладається іноземною мовою. Складність деяких тем (історія, політичний устрій англійських країн), велика кількість незнайомих слів, необхідної для сприйняття інформації, роблять цей курс нелегким для студентів.

З метою подолання цих труднощів на семінарських заняттях з певних тем використовується проектна методика. Так, семінар із теми "Традиції та свята Великої Британії" проводиться у формі презентації студентських проектів. Студентам пропонується у командах з 3–4 чоловік самим обрати свято та всебічно його дослідити. Кожний з учасників проекту робить окрему доповідь з певного аспекту питання – історія, походження свята, як змінювалися із часом традиції його святкування, що дарують та чим пригощають під час святкування. Крім доповіді студенти мають продемонструвати атрибути свята – листівки, прикраси, пісні. Така творча робота незмінно є цікавою для студентів.

Цей досвід надає мені можливість приєднатися до висновків інших дослідників [3; 6; 7], що робота над проектами сприяє розвитку у студентів таких позитивних рис і якостей:

- загальнолюдських цінностей (соціальне партнерство, толерантність, діалог);
- комунікабельні вміння та навички (у т. ч. і участі у груповій роботі);

- відповідальності, самодисципліни; бажання виконувати свою роботу якісно;
- дослідницькі і творчі здібності; виступати в ролі авторів, творців;
- уміння самостійно конструювати свої знання;
- навички аналізу та рефлексії; вміння обґрунтовувати, узагальнювати, висловлювати власну думку;
- здатність орієнтуватися в інформаційному просторі (відбирати інформацію з різних джерел);
- уміння планувати свою роботу і час;
- уміння презентувати результати своєї роботи;
- оцінювати свою роботу, бачити свої досягнення;
- підвищує рівень практичного володіння англійською мовою.

Отже, у сучасній методиці викладання іноземних мов метод проектів застосовується як одна з інноваційних педагогічних технологій. Він є особливо актуальним на сучасному етапі розвитку освіти, оскільки відповідає її нагальним вимогам та тенденціям – особистісно орієнтованому, діяльнісному характеру сучасної освіти, її компетентнісній спрямованості. Як засвідчило дослідження, певні аспекти використання проектної методики у вивченні іноземних мов вже є достатньо розробленими: етапи роботи над проектом, способи презентації результатів дослідження, критерії оцінювання, визначено роль і функції викладача протягом виконання проектів. У подальшому потребує більш детальної розробки і висвітлення специфіка проектної роботи у процесі вивчення іноземних мов у виші.

Література

1. Ахмеджянова Е. В. Проектная деятельность учащихся в рамках образовательной средней школы / Е. В. Ахмеджянова // Педагогические науки. – 2007. – № 4.
2. Гузеев В. В. Консультации: метод проектов / В. В. Гузеев // Педагогические технологии. – 2007. – № 1. – С. 103–114.
3. Іонова І. Сутнісні складові навчальної проектної діяльності вчителя / І. Іонова // Рідна школа. – 2007. – № 2.
4. Педагогическая энциклопедия / ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров. – М.: Сов. энциклопедия, 1965. Т. 2. – 1965. – 912 с.
5. Полат Є. С. Що таке проект: Типологія проектів / Є. С. Полат // Відкритий урок. – 2004. – № 5–6.
6. Пришляк Я. Я. Активізація навчального процесу на уроках у середніх класах та використання методу проектів / Я. Я. Пришляк // Англійська мова та література. – 2011. – № 11.
7. Фенченко Г. Проектна діяльність учнів школи "Інтелект" / Г. Фенченко // Рідна школа. – 2006. – № 12. – С. 75–76.

УДК 371.71

РОЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО КОМПЛЕКСУ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Новак Т. А.

У статті автор розкриває особливості сільського середовища та роль соціально-педагогічного комплексу сільської школи у формуванні соціальної компетентності особистості.

Ключові слова: сільська школа, сільське середовище, соціально-педагогічний комплекс, соціальна компетентність.

В статье автор раскрывает особенности сельской среды и роли социально-педагогического комплекса сельской школы в формировании социальной компетентности личности.

Ключевые слова: сельская школа, сельская среда, социально-педагогический комплекс, социальная компетентность.

The author of the article reveals the peculiarities of rural environment and the role of socio-pedagogical complex of rural school in the formation of social competence.

Key words: rural school, rural environment, socio-pedagogical complex, social competence.

Постановка наукової проблеми. Соціальне становище і розвиток дитини, яка народилась і виросла у сільській місцевості, на сьогодні ще недостатньо досліджені. Сільські діти стикаються з комплексом проблем, зумовлених специфікою взаємодії з навколишнім середовищем: певною замкненістю сільського життя, умовами життєдіяльності сім'ї, нерозвиненою інфраструктурою освіти та дозвілля тощо. У сільських дітей значно менше можливостей для самореалізації в інтелектуальній і творчій діяльності, вони гірше адаптуються до умов ринкової економіки.

З урахуванням проблем і специфіки сільського середовища сільська школа постає як інтелектуально-освітній центр села. Орієнтуючись на потреби учня та суспільства, вона поєднує практику ефективної передачі знань з потребами і мотиваціями особистості та задоволенням вимог соціокультурного оточення, а профільна спеціалізація є інструментом у виконанні цього завдання.

Аналіз досліджень з цієї проблеми. Проблемам і особливостям розвитку сільських дітей приділили увагу вітчизняні педагоги Л. Воленець, А. Капська, В. Савка, І. Пеша.

Проблеми розвитку й становлення сільської школи упродовж тривалого часу в різних аспектах були предметом дослідження багатьох учених. Діяльність сільських навчальних закладів, виявлення необхідних умов для їх ефективного функціонування, досягнення мети діяльності висвітлено в дослідженнях вітчизняних учених (Г. Івашок, О. Коберник, В. Мадзігон, В. Мелешко, І. Осадчий, М. Рябуха, О. Савченко, В. Ястребова). Зарубіжні вчені, педагоги та психологи (Б. Адамчик, М. Вінярський, Є. Днелров, С. Кавуля, З. Квєцінський, С. Ковальський, Г. Пальтах, М. Шиманський та ін.) у своїх дослідженнях акцентують увагу на істотних відмінностях у функціонуванні школи міської та сільської.

Виклад основного матеріалу. Соціальне середовище – це складне структурне утворення, яке характеризується взаємопов'язаними зв'язками та відносинами між його складовими. За визначенням Р. Павелкова, соціальне середовище становить єдність таких складових: макросередовища (суспільства як певної соціально-політичної, соціально-економічної та ідеологічної системи), мезосередовища (національно-культурних, соціальних особливостей регіону), мікросередовища (безпосереднього середовища життєдіяльності дитини: сім'ї, сусідів, групи однолітків, культурних, навчально-виховних закладів) [5, с. 620].

Суттєвим є врахування безпосереднього середовища – впливу сім'ї, родичів, друзів на виховання і розвиток особистості; середовища дальнього (суспільний лад, система виробничих відносин, матеріальні умови життя мешканців села, характер, динаміка виробничих і соціальних процесів); середовища соціального (суспільні матеріальні й духовні умови існування та діяльності людини); середовища фізичного (сукупність фізичних умов існування й діяльності людини).

Сільське середовище відрізняється невисоким рівнем життя населення; слабо розвиненою соціальною та побутовою інфраструктурою (дефіцит сервісного обслуговування, низький рівень комфортності тощо); несприятливими соціальними умовами життя, праці, побуту, дозвілля; великою трудомісткістю сільськогосподарської праці, переважно в домашньому та присадибному господарстві; залежністю праці від природних циклів, що визначає структуру вільного часу мешканців села. Ритм життя у сільському соціумі, порівняно з міським, є менш напруженим, не таким швидкоплинним, більш розміреним, що певним чином зменшує силу навантажень на психічну сферу сільських дітей [3, с. 158].

Водночас у сільському середовищі усе ще продовжують відігравати суттєву роль господарські, культурні, трудові, національні традиції народу, традиції общинності, виховання "усім миром", взаємодопомоги, почуття обов'язку, тісних родинних і сусідських зв'язків, поваги до старших, спостерігається перевага неформальних стосунків та взаємин, що робить спілкування дітей і дорослих емоційно глибоким і відкритим.

Разом з цим невід'ємною частиною є те, що особливістю сільського середовища є суперечливий характер його впливу. Суперечливість ця полягає в тому, що, з одного боку, сільський соціум є сукупним освітнім потенціалом усіх його суб'єктів: сім'ї, окремої особистості, сільської громади, культурних і соціальних закладів, релігійних структур, засобів масової інформації, народних, культурних, історичних традицій, які можна задіяти у соціально-педагогічній діяльності. Проте, з другого боку, негативною стороною зазначеного протиріччя є те, що реальна ситуація сільського середовища надає чимало прикладів духовної і фізичної деградації [3, с. 158].

Соціально й культурно обмежені умови сільського соціуму дозволяють говорити про недостатність культурної бази для розвитку особистості дитини, про формування соціальної компетентності сільських дітей. Серед завдань соціального виховання сьогодні одним із найважливіших є перетворення сільського середовища у виховний чинник. У вузькому розумінні педагогічне оздоровлення сільського середовища, перетворення його в соціально-педагогічне середовище визначається педагогічною діяльністю школи, закладів культури.

У зв'язку з цим найважливішим завданням стає забезпечення всіх необхідних умов для розвитку особистості сільської дитини, її самореалізації, набуття соціальної компетентності. І це завдання має вирішувати сільська школа, адже школа на селі стає не тільки освітнім, а й культурним та соціальним центром. Вона не може діяти відособлено, а має стати тією організацією, яка професійно встановлює і розвиває партнерські стосунки з батьками, владою і громадою. Сільська школа повинна стати соціальним партнером і створити соціально-педагогічний комплекс, що дозволяє діяти ефективно й успішно, координувати спільну діяльність із чітким розумінням власної відповідальності [2, с. 101].

Сільська школа як особливе соціокультурне явище суспільного життя країни містить у собі великий потенціал для реформування українського суспільства. В умовах недосконалої системи місцевого самоврядування, розбалансованого сільського господарства, обмеженої інфраструктури соціальних та культурних послуг, школа залишається єдиним соціально стабілізуючим і культурно-просвітницьким осередком життя на селі, гарантом права дитини на якісну освіту та її соціальний захист. У ній зосереджені кваліфіковані педагогічні сили, вона є відповідальним провідником державної політики в галузі навчання й виховання.

Соціальне партнерство або соціально-педагогічний комплекс на базі школи – це можливість поліпшити імідж школи, можливість залучити додаткові людські та матеріальні ресурси для підтримки школи, для задоволення потреб і інтересів громади. Партнерство створює соціальний капітал, поліпшує взаєморозуміння, довіру і взаємодію між представниками різних секторів громади [2, с. 102].

Основним завданням соціально-педагогічного комплексу сільської школи виступає ідея соціалізації і формування соціальної компетентності в сільському середовищі. Ця ідея є продовженням базового педагогічного завдання щодо взаємодії школи і соціуму. Існують якнайменше дві причини активної взаємодії школи і найближчого соціального оточення: з одного боку, для вирішення виховних завдань школа не може і не повинна відгороджувати дітей від впливу середовища; з другого боку, сільській школі, особливо малочисельній, важко самотужки вирішувати завдання всебічного виховання і соціальної компетентності дітей [1, с. 107]. Сільська школа повинна намагатися включити у життя учнів турботи та проблеми сільського середовища, перетворитися в культурно-духовний центр, який сприяє вдосконалення життя у мікросоціумі, тим самим розвиваючи дітей, забезпечуючи успішну соціалізацію.

Взаємодія шкільного та сільського середовища є запорукою підвищення рівня соціальної компетентності особистості, бо педагогіка середовища – це насамперед професійна педагогічна діяльність соціального педагога в умовах сільського соціуму.

Можливості взаємодії сільської школи у взаємодії з соціальним середовищем набагато ширші, ніж міської. На відміну від міської школи, яка взаємодіє на рівнях, а інколи й пристосовується до вимог середовища, сільська школа пристосовує найближче оточення до себе, перетворюючи його у виховне середовище, яке може формувати соціальну компетентність сільської дитини. Чим ширше та різноманітніше змістовний і регіональний діапазон зв'язків, тим більше можливостей для підвищення ефективності педагогічного процесу у сільській школі.

Для створення системи соціально-педагогічної роботи у селі на базі сільської школи соціальний педагог має спиратися на такі форми взаємодії з середовищем на користь процесу соціалізації школярів:

- посилене та спрямоване формування в соціальних групах позитивних установок стосовно сільського способу життя, ціннісних установок, адекватних мінливим умовам життя;

- використання матеріальної, виробничої та культурної бази села (підприємств, господарств, різних закладів, клубів, спортивних майданчиків тощо);

- спрямованість дитячих інтересів на історію рідного села, історичних коренів своєї родини, історичні та трудові традиції односельчан і родичів;

- емоційний досвід позитивного ставлення дітей до трудового життя села, родини, школи; особистий внесок дітей в облаштування та прикрашання житла, вулиці, села; використання "людських ресурсів" середовища (залучення до організації виховного процесу жителів села, спеціалістів);

- формування специфічних трудових навичок, що відповідають потребам сільського способу життя; демонстрація трудових досягнень дітей на присадибних ділянках, у трудових об'єднаннях;

- емоційне сприйняття сільської специфіки через особистісне проживання сценічних образів, художню самодіяльність, особисту участь у тематичних виставках образотворчого мистецтва;

- сприяння участі сільських дітей у різноманітних, регіональних, усеукраїнських, міжнародних програмах, конкурсах, фестивалях, акціях тощо;

- розвивати свої професійні та особистісні риси та вміння [4, с. 203].

У роботі соціально-педагогічної системи сільської школи є її ініціатива у створенні соціального партнерства, яке на території сільського соціуму виступає цілісною базою виховання дітей різного віку, включення їх у різноманітну трудову, пізнавальну, клубну діяльність. У цьому випадку суб'єктами виховання і соціалізації дитини виступає не тільки шкільний соціальний педагог, але й спеціалісти інших закладів села, робітники культури, колективи підприємств і господарств.

Очевидно, що можливості сільської школи набагато зростають, якщо у соціально-педагогічному комплексі об'єднані різні організації – школи, органи місцевого самоврядування, які створюють між собою соціальне партнерство, в якому єдине планування, єдине керівництво, спільна відповідальність. Це дає можливість скоординувати та спрямувати роботу соціально-педагогічного комплексу, залучити усіх, хто зацікавлений у вихованні, становленні особистості дитини.

Висновки. Отже, виявлені особливості процесу соціалізації дітей у сільському середовищі суттєво впливають на характер і зміст соціально-педагогічної діяльності

сільської школи. Ситуація соціального неблагополуччя, нестабільності, яка є характерною для сучасного села, актуалізує проблему пошуку нових підходів до організації соціально-педагогічної діяльності в сільських закладах освіти, які б забезпечували безперервну якісну освіту і соціальний захист дитинства. І враховуючи важливим у розвитку соціальної компетентності сільських дітей є оволодіння навичками поведінки у соціальному середовищі, сприйняття і засвоєння моральних норм, загально людських цінностей. Розвиток комунікативних здібностей дитини дозволяють їй інтегруватись у суспільство, сприяють формуванню уміння спілкування, вести дискусії, відстоювати власну думку.

Тому особливої значущості набувають педагогічні пошуки оптимізації діяльності школи у сільській місцевості як відкритої соціально-педагогічної системи, підвищення її соціальної ролі. Робота соціального педагога в сільській школі значно ширша, ніж у міській і поєднує в собі взаємодію з усім соціальним середовищем, залучення до роботи соціальних партнерів, агентів впливу.

Сільська школа повинна розширити свої функції до соціокультурних, додавати високий рівень освіти, здійснювати ранню профорієнтацію, забезпечити формування соціальної компетентності особистості, здатної до успішної діяльності на селі.

Література

1. Пашенко С. Роль школи у створенні соціально-педагогічного комплексу на селі / С. Пашенко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини. – К. : Наук. світ, 2002. – Випуск 8. – С. 106–111.
2. Королюк С. Соціальне партнерство сучасної сільської школи / С. Королюк // Особливості управління сільською школою на сучасному етапі розвитку суспільства : зб. матеріалів конференції. – Запоріжжя, 2007. – С. 101–107.
3. Панченко І. Сільський соціум як фактор соціалізації особистості / І. Панченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини. – Умань : РВЦ "Софія", 2007. – Випуск 20. – С. 157–164.
4. Белкіна-Ковальчук О. Робота соціального педагога в сільській загальноосвітній школі / О. Белкіна-Ковальчук // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. – Луцька, 2010. – Вип. 23. – С. 200–204.
5. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1980. – 800 с.

УДК 371.13:004(043.3)

**СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ
ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Онищенко І. В.

У статті визначено роль і значення інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у професійній діяльності майбутніх учителів початкових класів, проаналізовано сучасні підходи до використання ІКТ у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, інформатизація освіти, інформаційна культура вчителя початкових класів.

В статье определена роль и значение информационно-коммуникационных технологий (ІКТ) в профессиональной деятельности будущих учителей начальных классов, проанализированы современные подходы к использованию ІКТ в профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, информатизация образования, информационная культура учителя начальных классов.

The article describes the role and importance of ICT in the work of future primary school teachers. Modern approaches to the use of ICT in primary school teacher professional training have been analyzed.

Key words: information and communication technologies, informatization of education, information culture of primary school teacher.

Постановка проблеми дослідження. Модернізація професійної педагогічної освіти зорієнтована на підготовку нового покоління педагогів, які володіють не тільки традиційними, а й інноваційними технологіями навчання, здатних не тільки сприймати, зберігати й відтворювати, а й продукувати інформацію, керувати інформаційними потоками й ефективно їх обробляти, творчо й нестандартно вирішувати навчально-виховні задачі, які ставить перед ними сучасна освітня практика. Ці завдання можливо виконати за умови впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які якісно збагачують та доповнюють систему традиційних форм і методів навчання у вищій школі, забезпечують нові шляхи подачі інформації, інтенсифікують та урізноманітнюють навчально-виховний процес.

Застосування ІКТ у професійній освіті підвищує результативність підготовки майбутніх фахівців, спонукає виникненню принципово нового способу навчання, спрямовує студента на свідоме засвоєння знань у процесі виконання завдань педагогічної спрямованості, формує самостійність уже на початкових етапах навчання у вищому навчальному закладі. Слушно зауважує А. Литвин, що використання інформаційних можливостей сучасних технологій, а також їх різноманітних поєднань створює прорив у методиці організації та практичній реалізації навчального процесу під час вивчення різних дисциплін на всіх рівнях системи освіти. Студенти з пасивних спостерігачів перетворюються на учасників навчального процесу, розкривають свої творчі якості та індивідуальні можливості, набувають навичок самовираження [8, с. 22].

Дослідження показало, що сучасний учитель початкових класів має досить низький рівень володіння комп'ютерними засобами й інформаційними технологіями і не готовий використовувати їх у своїй професійній діяльності. Погоджуємося з думкою О. Нікулочкіної, що найбільш суттєвими перешкодами на шляху вдосконалення умінь використовувати ІКТ у професійній діяльності є низький рівень мотивації, недостатня технологічна підготовка вчителів початкових класів, відсутність або недоступність мультимедійних засобів навчання, упевненість у тому, що застосування інформаційних технологій на уроках у початковій школі тільки відволікає від засвоєння учнями навчального матеріалу, невміння застосовувати набуті знання в

практичній діяльності, великий обсяг функціональних обов'язків учителя, збільшення кількості звітної документації на паперових носіях [10, с. 406].

Аналіз навчальних програм вищих навчальних закладів, за якими здійснюється підготовка фахівців початкової освіти, та методичного забезпечення навчального процесу, свідчить також і про недостатню готовність викладачів до введення ІКТ у навчальний процес, нерозробленість адекватних технологічних прийомів та методик упровадження інноваційних технологій у підготовку майбутніх учителів початкових класів.

Аналіз актуальних досліджень. Психолого-педагогічні положення теорії інформатизації сучасної освіти як складової інформатизації суспільства та особливості використання ІКТ у навчальному процесі вищої школи висвітлені в працях В. Бикова, Б. Гершунського, А. Єршова, М. Жалдака, М. Кадемії, А. Коломієць, В. Монахова, Н. Морзе, Б. Наумова, Л. Петухової, І. Підласого, О. Пехоти, Ю. Рамського, С. Семерікова, О. Співаковського, О. Трофімова, В. Шакотька, О. Шиман та ін.

Психолого-педагогічні та організаційні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій у вищій та середній школі висвітлені в дослідженнях С. Архангельського, Н. Воропай, О. Горячева, М. Жалдака, А. Коломієць, Т. Корольової, Ю. Машбиця, Н. Морзе, Л. Петухової, Й. Ривкінда, О. Співаковського, О. Суховірського, І. Шапошнікової, О. Шиман та ін.

Суттєвий інтерес для проведеного дослідження становлять праці К. Авраменка, Т. Байбари, Н. Бібик, О. Біди, М. Богдановича, А. Богуш, В. Бондаря, М. Вашуленка, М. Гриньової, П. Гусака, С. Дорошенка, В. Ільченко, М. Козака, Я. Короля, О. Кучерявого, Л. Петухової, О. Пехоти, Н. Побірченко, О. Савченко, Н. Сулаєвої, Г. Тарасенко, Л. Хомич, І. Червінської, І. Шапошнікової та ін., у яких розкриваються концептуальні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Проблемами фахової підготовки вчителів початкових класів до використання ІКТ займалися Н. Воропай, С. Гунько, Ю. Дорошенко, І. Доніна, С. Колесніков, А. Коломієць, В. Коткова, О. Кравчук, М. Левшин, Н. Листопад, Г. Ломаковська, О. Майборода, Й. Ривкінд, Ф. Ривкінд, Ю. Первін, Л. Петухова, А. Семенов, О. Снігур, О. Співаковський, О. Суховірський, В. Шевченко та ін.

Питання формування комп'ютерної грамотності та інформаційної культури вчителів початкових класів висвітлені у працях Н. Воропай, М. Жалдака, А. Коломієць, В. Кондратової, В. Коткової, Д. Мазохи, Н. Морзе, Н. Ничкало, Л. Петухової, І. Смірнові, О. Співаковського, О. Суховірського, І. Шапошнікової, О. Шиман та ін.

Аналіз результатів теоретичних напрацювань учених щодо підготовки майбутніх фахівців початкової школи до використання ІКТ та аналіз стану навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах дав змогу виявити ряд суперечностей: між процесами інформатизації вищої освіти та недостатньою визначеністю ролі й місця ІКТ у процесі підготовки вчителів початкових класів; між нагальною потребою суспільства в учителях початкової школи, які на високому рівні вміють використовувати комп'ютерні засоби й інформаційні технології у своїй професійній діяльності, та існуючою системою професійної підготовки цих фахівців; між інертністю традиційної системи професійної освіти та швидкістю оновлення дидактичних систем.

Виділені суперечності свідчать про актуальність порушеної проблеми та вимагають пошуку ефективних способів фахової підготовки вчителя початкової школи до використання ІКТ у професійній діяльності.

Формулювання цілей статті. Метою статті є розкриття та аналіз сучасних підходів до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз педагогічної та методичної літератури засвідчив складність та багатогранність проблеми дослідження, неузгодженість, різноплановість термінологічного апарату. Огляд дефініцій дозволив встановити розбіжності у тлумаченні терміну "інформаційно-комунікаційна технологія". На думку М. Жалдака: "Сучасна інформаційна технологія – це сукупність засобів, методів і прийомів збирання, зберігання, опрацювання, подання та передавання повідомлень, що розширює знання людей та розвиває їхні можливості щодо управління технічними та соціальними процесами" [6, с. 5].

А. Дзюбенко під ІКТ навчання розуміє сукупність програмних, технічних, комп'ютерних і комунікаційних засобів, а також способів і новаторських методів їхнього застосування для забезпечення високої ефективності й інформатизації освітнього процесу [5, с. 30].

За В. Биковим, ІКТ навчання – "це комп'ютерно орієнтована складова педагогічної технології, яка відображає деяку формалізовану модель певного компоненту змісту навчання і методики його подання у навчальному процесі, що представлена у цьому процесі педагогічними програмними засобами і передбачає використання комп'ютера, комп'ютерно орієнтованих засобів навчання і комп'ютерних комунікаційних мереж для розв'язування дидактичних завдань або їх фрагментів" [2, с. 141].

Н. Морзе інформаційну технологію тлумачить як сукупність методів, засобів і прийомів, що використовується людьми для реалізації конкретного складного процесу шляхом поділу його на систему послідовних взаємопов'язаних процедур і операцій, які виконуються більш або менш однозначно і мають на меті досягнення високої ефективності в пошуку, накопиченні, опрацюванні, зберіганні, поданні, передаванні інформації за допомогою засобів обчислювальної техніки та зв'язку, а також засобів їх раціонального поєднання з процесами опрацювання інформації без використання машин [9, с. 93].

Вивчення та аналіз наукових праць М. Жалдака, А. Коломієць, В. Коткової, О. Кущенко, Н. Морзе, Л. Петухової, О. Співаковського, О. Суховірського, О. Шиман та ін. показало, що впровадження ІКТ призводить до перерозподілу ролей у навчальному процесі, переміщення центру з викладача на студента. Відбувається суттєва зміна ролі викладача як єдиного джерела фактів, ідей, принципів на роль консультанта, менеджера, фасилітатора. Студент, у свою чергу, повинен уміти підтримувати зв'язок з викладачем, однокурсниками, провайдером освітніх послуг, технічним персоналом, адміністратором. Ця система дає змогу викладачеві оперативно керувати навчальним процесом, а студентам постійно забезпечувати задоволення індивідуальних, освітніх потреб, ефективно сприймати і закріплювати навчальний матеріал, що в цілому призводить до оптимізації навчального процесу.

На думку Л. Петухової, ефективно формування інформатичних компетентностей вчителя початкових класів, готовності до використання ІКТ у навчально-виховному процесі початкової школи здійснюється в науково-обґрунтованому інформаційно-комунікаційному педагогічному середовищі, під яким дослідниця розуміє сукупність знанневих, технологічних і ментальних сутностей, які в синхронній інтеграції забезпечують якісне оволодіння системою відповідних знань. Це середовище має великі функціональні можливості: надає доступ до ресурсів у будь-який зручний час; володіє зручним, гнучким, дружнім, інтелектуальним сервісом, що допомагає людині знайти необхідні інформаційні ресурси, дані або знання; дозволяє організувати практично безкоштовні, зручні у часі контакти між будь-якою кількістю людей, забезпечити зручний і гнучкий обмін інформацією (причому в будь-якому вигляді) між ними та ін. [11, с. 9].

Серед складових інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища Л. Петухова виділяє комп'ютерні та інформаційні технології навчання, педагогічні програмні засоби, створення спеціального програмного середовища з необхідними для студента дидактичними, методичними матеріалами, творчими завданнями, включенням елементів автоматизації управління навчальним процесом і обов'язкового надання можливості роботи з ресурсами глобальної мережі Інтернет [12, с. 19].

Широке застосування ІКТ у початковій школі спонукає до перегляду змісту підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ. На думку О. Хмизової, основними шляхами ефективного застосування ІКТ під час викладання педагогічних дисциплін за кредитно-модульною системою навчання є: надання студентам доступу до інформаційно-довідникових ресурсів комп'ютерної мережі; стимулювання інтересу, потреби у професійному самовдосконаленні; зростання ефективності управління навчальною роботою; вдосконалення форм і методів контролю і самоконтролю пізнавальної діяльності студентів [13, с. 509].

В. Барановська вважає, що сучасний учитель початкових класів повинен володіти основними прийомами роботи в мережі Інтернет, розуміти, як організовані служби глобальної мережі, якими ресурсами можна скористатися для поповнення своїх методичних знань, як дізнатися через Інтернет про педагогічний досвід.

Необхідними для вчителя є знання, навички та вміння щодо організації та виконання пошуку потрібної інформації, що зберігається у веб-документах, здійснення за допомогою електронної пошти зв'язку зі своїми колегами [1, с. 29].

Від учителя початкових класів, який, з огляду на специфіку предметного навчання, змушений працювати з різнопредметним матеріалом, окрім загальних інформаційних умінь, вимагаються ще й уміння інтегрувати міжпредметні відомості, створювати якісно новий власний навчальний матеріал. На думку А. Коломієць, цьому сприяють заняття в Інтернет-класах, у процесі яких студенти оволодівають методикою інформаційного самообслуговування, раціональними прийомами пошуку, аналізу й систематизації відомостей, навичками використання сучасних інформаційних технологій і мистецтвом формулювання суті пошукових запитів [7, с. 208].

О. Нікулочкіна вважає, що структуру готовності сучасного вчителя початкових класів до використання ІКТ у професійній діяльності складають: 1) мотиваційний компонент (бажання ставити перед собою цілі; сформована мотивація саморозвитку; інтерес до використання інформаційних технологій в освітньому просторі початкової школи; потреба в самовдосконаленні; наявність професійно важливих якостей, як-от: креативність, цілеспрямованість, працездатність, відповідальність, наполегливість, здатність до рефлексії своїх дій); 2) функціональний компонент (уміння використовувати засоби сучасних інформаційних технологій, апаратні та програмні засоби, ефективно використовувати технічні навчання, засоби наочності (графіки, діаграми, схеми тощо). Окрім того, дослідниця підкреслює, що слід урахувати і технічний аспект розв'язання зазначеної проблеми: наявність у навчальному закладі комп'ютерної техніки та засобів мультимедіа, їх доступність для використання вчителями початкової школи [10, с. 402–403].

А. Коломієць підкреслює, що одним з важливих завдань фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів є формування інформаційно-мережевої культури, яка передбачає уміння використовувати інтернет-ресурси для своєї професійної діяльності (навчальної, творчої) [7, с. 207]. Високий рівень сформованості інформаційно-мережевої культури дозволить майбутньому фахівцеві під час підготовки розробок уроків посилатися на результати діяльності провідних методичних об'єднань учителів початкових класів, знайти в мережі Інтернет та застосувати нові прикладні програми, звукові та графічні елементи, дізнатися про новинки в галузі початкової освіти тощо.

Ефективним методом формування інформаційно-мережевої культури в майбутнього вчителя початкових класів, на думку дослідниці, є "метод проектів", який спонукає до самостійної пошукової діяльності, дає змогу знаходити нові оригінальні способи в розв'язанні навчальних завдань. Результатом інформаційних пошуків можуть стати проекти під назвою "Інформаційна культура вчителя", "Проблеми початкової школи", "Пізнавальна активність молодших школярів", "Дидактичні ігри в початковій школі", "Педагогічна творчість", "Педагогічні технології в початковій школі", "Інтегровані уроки в початковій школі" [7, с. 209–210].

Т. Гончарук зауважує, що проектна діяльність дає змогу сформувати у майбутніх учителів розуміння можливостей застосування інформаційних технологій щодо оптимізації своєї навчальної та майбутньої професійної діяльності, допомагає підвищити мотивацію до вивчення новітніх інформаційних технологій, сформувати комунікаційну компетентність, розвинути практичні навички роботи з прикладними програмами в значущому для особистості контексті [4, с. 203].

У проектуванні та здійсненні навчального процесу у вищій школі доцільно використовувати різні програмні продукти. Широкі можливості для інтенсифікації процесу викладання педагогічних дисциплін надає пакет Microsoft Office, який включає в себе, крім текстового редактора Word, ще систему баз даних Access і електронні презентації PowerPoint. Звичайно, система баз даних передбачає велику підготовчу роботу у проектуванні навчальних занять, але її результатом може бути ефективна система навчання та перевірки знань, умінь. Швидко підготувати необхідний дидактичний матеріал допомагає використання текстового редактору Word. Лекції та практичні заняття, створені за допомогою PowerPoint відрізняються тим, що студентська аудиторія краще сприймає, аналізує і засвоює презентовану в такий спосіб навчальну інформацію [13, с. 508].

Використання ІКТ вносить суттєві зміни й у систему організації самостійної роботи студентів. Н. Бойко, досліджуючи особливості організації самостійної роботи студентів ВНЗ в умовах застосування ІКТ, підкреслює, що завдяки ІКТ підвищується успішність засвоєння навчальних дисциплін, зростає зацікавленість самостійним опануванням знаннями, досягається підвищення самостійності, активності, ініціативності у навчанні [3, с. 17]. Автор зауважує, що використання гіпермедійних та мультимедійних технологій, у тому числі й електронних підручників, забезпечує формування цілісного сприймання і розуміння процесів та явищ на основі широкого залучення банків даних, вільного доступу до інформаційних джерел, обробці великих обсягів інформації; дозволяє самостійно досягати навчальних цілей шляхом візуалізації процесу розв'язання проблеми, оперативного пошуку інформації у вирішенні навчально-пізнавальних завдань, можливості самостійно оцінити оптимальність варіантів їхнього вирішення [3, с. 18].

Висновки. Таким чином, провідне місце у фаховій підготовці майбутніх учителів початкових класів займають сучасні ІКТ, упровадження яких інтенсифікує навчальний процес у вищій школі, спонукає студентів до самостійного пошуку необхідної інформації, формує інформаційну культуру майбутніх педагогів, підвищує мотивацію до професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Професійному зростанню майбутніх учителів початкових класів сприяє створення власних проектів з актуальних питань початкової освіти, комп'ютерних презентацій, відеофрагментів, відеороликів, таблиць, схем, графіків, малюнків, створення власних або колективних електронних словників, електронних збірників дидактичних ігор, вправ і завдань для учнів початкових класів, електронних тестових та контрольних завдань. Активне використання ІКТ повинно відбуватися в усіх формах навчання (лекційні, семінарські, практичні заняття, колоквіуми, диспути, круглі столи, самостійна робота студентів, відеоконференції та ін.)

Досконале володіння ІКТ майбутніми учителями початкових класів і вдале їх використання під час проведення уроків у початковій школі забезпечуватиме ефективний навчальний процес, підвищуватиме мотивацію і пізнавальну активність молодших школярів, створюватиме умови для самостійного навчання кожного учня.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Проведене дослідження, звісно, не вичерпує всіх аспектів розв'язання даної проблеми. Одержані результати доводять необхідність подальшого теоретичного та експериментального дослідження проблеми. До перспективного напрямку подальших наукових досліджень відносимо розробку методики формування мотивації до професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища.

Література

1. Барановська В. М. Організація фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи засобами сучасних інформаційних технологій / В. М. Барановська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 26. – С. 24–30.
2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2008. – 684 с.
3. Бойко Н. І. Організація самостійної роботи студентів навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Н. І. Бойко ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 23 с.
4. Гончарук Т. Використання сучасних інформаційних технологій в професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів: психологічний аспект / Т. Гончарук // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. – Вип. LVIII. – Ч. II. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – С. 199–208.
5. Дзюбенко А. А. Новые информационные технологии в образовании : монография / А. А. Дзюбенко. – М., 2000. – 104 с.
6. Жалдак М. І. Про деякі методичні аспекти навчання інформатики в школі та педагогічному університеті / М. І. Жалдак // Наукові записки Тернопільського національного університету ім. В. Гнатюка. Серія "Педагогіка". – 2005. – № 6. – С. 17–24.
7. Коломієць А. М. Розвиток інформаційно-мережевої культури майбутнього вчителя початкових класів / А. М. Коломієць // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова.

Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2007. – № 5 (12). – С. 206–210.

8. Литвин А. Інформатизація навчально-методичного забезпечення професійної освіти / А. Литвин // Професійно-технічна освіта : наук.-метод. журнал. – 2006. – № 4. – С. 21–25.

9. Морзе Н. В. Методика навчання інформатики : навч. посіб. : у 3 ч. / за ред. М. І. Жалдака. – К. : Навчальна книга, 2004. – Ч. 2. Методика навчання інформаційних технологій. – 287 с.

10. Нікулочкіна О. В. Дослідження рівня готовності вчителів початкових класів до використання інформаційних технологій у професійній діяльності / О. В. Нікулочкіна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 22. – С. 401–406.

11. Петухова Л. Є. До питання про трисуб'єктну дидактику / Л. Є. Петухова, О. В. Співаковський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2007. – № 5 (61). – С. 7–9.

12. Петухова Л. Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища : монографія / Л. Є. Петухова. – Херсон : Айлант, 2007. – 220 с.

13. Хмизова О. В. Функціональні можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів початкових класів / О. В. Хмизова // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. – Хмельницький : ПП Балюк І. Б., 2011. – Вип. № 10. – С. 506–509.

УДК 374.28(09)

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З УЧНІВСЬКОЮ МОЛОДДЮ У СФЕРІ ДОЗВІЛЛЯ

Останіна Н. С.

Автор статті акцентує увагу на зростання інтересу до проблеми збільшення соціальної ваги дозвілля у системі ціннісних орієнтацій особистості, особливості організації соціально-педагогічної роботи з учнівською молоддю у сфері дозвілля.

Ключові слова: соціально-педагогічна робота, учнівська молодь, сфера дозвілля.

Автор статьи акцентирует внимание на повышении интереса к проблеме увеличению социального веса досуга в системе ценностных ориентаций личности, особенности организации социально-педагогической работы с учащейся молодежью в сфере досуга.

Ключевые слова: социально-педагогическая работа, учащаяся молодежь, сфера досуга.

The author of the article highlights the growth of interest in the problem of increasing social weight of leisure in the system of personal value orientations and describes peculiarities of organizing socio-pedagogical work with student youth in the sphere of leisure activities.

Key words: socio-pedagogical work, student youth, sphere of leisure activities.

Події, які відбулися останніми роками в Україні, радикальні зміни всіх сторін життя суспільства стали причиною виникнення цілого ряду гострих проблем, серед яких і проблеми молоді. Проблема дозвілля, дозвіллевої діяльності учнівської молоді у вільний від навчання час у нашій країні надзвичайно актуальна. В умовах розбудови державності дозвілля стає самодостатньою цінністю і набуває масового поширення. Саме дозвілля є однією зі сфер життєдіяльності, де найбільш яскраво проявляються наслідки суспільних трансформацій, де можна побачити зміни всієї системи ціннісних орієнтацій учнівської молоді. Саме культурно-дозвіллева діяльність формує позитивні особистісні якості молодої людини.

Культурна політика держави сьогодні ставить за мету організацію і відповідне спрямування дозвілля як значущого аспекту духовної сфери діяльності населення. Залучення населення, у тому числі й учнівську молодь до участі у дозвіллевій діяльності, стає ефективним напрямком виховання національної самосвідомості особистості, основною засадою забезпечення духовної єдності поколінь.

Отже, мета статті висвітлити особливості організації дозвілля учнівської молоді у сучасних умовах, з'ясувати, яке місце може, повинен займати і реально займає на сьогодні центр дозвілля учнівської молоді.

Збільшення соціальної ваги дозвілля, його ролі в подальшому розвитку суспільства привело до значного зростання інтересу до проблем дозвіллевої діяльності у представників наукових галузей у країні та за її межами.

Варто звернути увагу на методологічні й теоретичні аспекти соціології вільного часу, які активно розробляли А. Гордон, Е. Клопов, В. Патрушев, Б. Грушин, Г. Пруденський та ін. Їхні дослідження стосувалися визначення категорії "вільний час", його структури і змісту; вивчення факторів, які впливають на раціональне використання вільного часу; вивчення бюджетів та особливостей вільного часу різних груп населення; вивчення взаємозв'язку вільного часу з працею, освітою, культурним рівнем тощо; соціальне регулювання вільного часу.

Важливими є наукові дослідження зарубіжних учених: Г. Чейнен, А. Швейцар, Г. Торо, Р. Декарт та ін. Проблеми стану дозвіллевої діяльності, її місця в світовому просторі широко досліджують у Німеччині. Науковці Франції розглядають дозвіллеву діяльність у світлі змін способу життя, в категоріях якості життя. Своєрідним проявом нових соціально-культурних рухів стали філантропічні фонди, фундації

культурологічного спрямування США, які в організації дозвілля опираються на ініціативу громадян та товариств, а не на діяльність держави [10].

В умовах соціальних трансформацій соціально-філософський аспект дозвілля досліджують С. Іконнікова, І. Ільїнський, Н. Цимбалюк та ін. Особливості процесу саморозвитку і самореалізації особистості у сфері дозвілля вивчають О. Беляєва, Т. Бакланова, Н. Шульга, В. Чепелев. Вагомий внесок у науковий аналіз теорії і практики дозвіллевої діяльності зробили В. Ковшаров, Ю. Красильников, Ю. Стрельцов, Н. Цимбалюк.

Отже, науковців та практиків різноманітних галузей життя турбує проблема організації вільного часу як передумови для задоволення і розвитку потреб стаючої особистості, сутність та аксіологічні особливості дозвіллевої діяльності в умовах вільного часу. Вільний час учнівської молоді, який характеризується відсутністю жорстокої регламентації, реалізує система соціальних інститутів: родина, школа, громадські організації, додаткові заклади для духовного та фізичного розвитку, розваг та активного відпочинку. Дозвіллева діяльність стає джерелом саморозвитку особистості підлітка, а допомагає розкриттю індивідуальності кожного, створена державою розгалужена мережа закладів дозвілля. Зазначене певною мірою стосується інновацій культурно-дозвіллевої системи. Основна мета модернізації полягає у забезпеченні умов для активного дозвілля населення, яке сприяє відтворенню його фізичних та духовних сил, інтенсивному розвитку творчих здібностей. Але принцип інноваційності використовується у сучасному дозвіллі епізодично і не завжди ефективно.

Сьогодні багатофункціональні центри відпочинку та творчості створюють умови для організації відпочинку, змістовного дозвілля, залучаючи до діяльності відповідно інтересів і бажання, забезпечують потреби особистості у творчій самореалізації, в інтелектуальному розвитку, обираючи професійного зростання на життєвому шляху.

За сучасними вимогами часу, перш за все, центри мають запропонувати атмосферу максимально наближену до високого рівня дозвіллевої культури. Яка у свою чергу складається з декількох рівнів: відпочинку, розваг, пізнання, творчості, споглядання, – всі вони різняться між собою своєю психологічною і культурною значущістю, емоційно-почуттєвою сферою, ступенем духовної активності особистості.

Відпочинок – це найпростіший рівень дозвілля, він сприяє відновленню затрачених під час навчання сил, підрозділяється на активний та пасивний. Відпочинок такого роду, як непримусова бесіда у колі однодумців, не ставить якоїсь мети, проте, містить задатки позитивного дозвілля і є необхідним елементом життя людини.

Наступний рівень дозвілля – розвага (спортивні заняття, ігри, змагання, туризм), характеризується більш складною діяльністю, потребує додатковий мінімум вольових зусиль, дає роботу м'язам, психічним функціям, які не були задіяні в робочому процесі.

Пізнання як рівень дозвілля сприяє розширенню світогляду, прояву інтелектуальної активності, носить цілеспрямований, упорядкований характер діяльності за уподобаннями у вільний час.

Дозвіллева діяльність, яка приносить найвище задоволення, є засобом самовдосконалення, виводить нас на рівень творчості. Творча діяльність не завжди досягає професійного рівня, але сприяє розкриттю таланта особистості (це декоративно-прикладна, художня, технічна творчість, художня самодіяльність).

Також, у кожній людини є потреба у живому спогляданні світу, свого внутрішнього життя, в поетичному та філософському міркуванні. Цей рівень дозвілля називають споглядальним, йому відповідає спілкування між духовно близькими особами.

Як бачимо, різні категорії людей відрізняються один від одного потребами, рівнем культурної та професійної підготовленості, відношенням до бюджету вільного часу. Саме це необхідно враховувати в організації соціально-педагогічної роботи з учнівською молоддю у сфері дозвілля.

Сучасні центри дозвілля для учнівської молоді повинні орієнтувати свою роботу на надання можливості дозвіллевого спілкування, підвищення рівня міжособистісних контактів, їх регуляції. Характерним проявом цього процесу стає трансформація змістовно-орієнтованого на особистість дозвілля, як засобу її соціалізації, яка базується на принципах безперервності та наступності. Умовно дозвіллеву

діяльність у центрі дозвілля можна поділити на ряд видів, культурна цінність яких полягає в тому, що вони сприяють концентрації внутрішніх духовних сил особистості, стимулюють прояв нерозкритих раніше здібностей, які виявляються під час перебігу дозвіллевого процесу: видовище, вільна товариська бесіда, ігрова діяльність.

Призначення видовища як виду дозвілля полягає у звільненні особистості від психологічної напруги, збереженні оптимістичного світосприйняття, формуванні установки на позитивне відношення до життя. Організоване в умовах централізованого дозвілля видовище може виводити зі стресового стану, може розважити об'єкта дозвіллевої діяльності відповідно до поставленої мети організаторів.

Товариська бесіда – це перспективний вид організованого дозвілля, здатний сприяти соціалізації особистості в умовах повсякденного відпочинку.

В останні роки спостерігається підвищення рейтингу ігрових занять у структурі дозвілля учнівської молоді. Вважається, гра спроможна звільнити учасників від буденних подій, що контролюються здоровим глуздом; гра для людини є джерелом сильних емоцій; ігрова діяльність виступає "площиною самоствердження" особистості [10]. Також гра може виступати засобом психотренінгу (відтворювання та моделювання різних типів спілкування), групового впливу, прояву різноманітних форм активності особистості. Ефективність ігрової діяльності буде вищою, якщо змістовне наповнення структури тісно пов'язати з реаліями життя.

Отже, вибір виду дозвіллевої діяльності у центрі дозвілля визначається його індивідуальністю та соціальною цінністю. Змістовне наповнення відбиває загальнокультурний рівень його учасників. Ураховуючи сучасні дослідження, вважаємо, що соціально-педагогічна робота центрів у сфері дозвілля має відповідати певним вимогам:

- зміст дозвіллевої діяльності повинен бути протилежним характеру й змісту навчальної діяльності;
- дозвіллева діяльність має носити добровільний характер;
- кожен відвідувач повинен мати право вільного вибору занять у сфері дозвілля;
- дозвіллева діяльність має відповідати психофізіологічним властивостям особистості тощо.

Важливу роль в усвідомленні соціальної сутності дозвілля відіграє визначення функцій дозвіллевої сфери. Функції дозвілля відтворюють потреби суспільства, закономірності суспільного розвитку, природу дозвілля, мають на меті максимально залучити особистість до дозвіллевої сфери, сприяти розвитку її самостійності, ініціативи та активності.

Таким чином, проаналізувавши розвиток дозвілля можна зробити такі висновки:

- форми та методи дозвілля застосовуються за певними етапами відповідно до віку індивіда (учнівської молоді);
- середовище дозвілля: рідний дім як мікросередовище, заклади дозвілля як макросередовище;
- аспекти впливу дозвілля на індивіда: психологічний розвиток, екологічне, трудове, моральне, патріотичне, культурно-дозвіллеве та комунікативне виховання;
- визначення функцій дозвіллевої сфери як усвідомлення соціальної сутності дозвілля: функції дозвілля відтворюють потреби суспільства, закономірності суспільного розвитку, природу дозвілля, мають на меті максимально залучити особистість до дозвіллевої сфери, сприяти розвитку її самостійності, ініціативи та активності.

Становлення нової системи освіти в Україні, яка зорієнтована на входження в єдиний світовий освітній і інформаційний простір, супроводжується істотними змінами в соціально-педагогічній теорії і практиці навчально-виховного процесу, тощо. Проте недостатньо дослідженими залишається питання успішного оволодіння майбутніми соціальними педагогами знаннями з організації дозвіллевої діяльності молоді. У розбудові нової системи виховання одним із першочергових завдань вищої школи має бути підготовка майбутнього соціального педагога до організації в сучасних умовах виховного процесу з учнівською молоддю в сфері дозвілля. Глобалізація та національна самоідентифікація народів – це головні тенденції, які визначають нині час епохи та спрямованість культур в інформаційному суспільстві. Саме соціальний педагог має першим реагувати на ці зміни та вміти навчити учнівську молодь толерантно сприймати світове розмаїття культур, бачити та поважати людину в ній.

Отже, ефективність організації соціально-педагогічної роботи з учнівською молоддю великою мірою залежить від професійного рівня соціального педагога. Соціальний педагог у процесі художньо-творчої діяльності з вихованцями досить часто виступає в ролі сценариста, організатора, режисера-постановника різноманітних театралізованих заходів (театралізованих і збірних концертів, вечорів, розважальних програм, свят), а тому він повинен володіти як професійними, так і специфічними знаннями й уміннями.

Для визначення перспектив розвитку соціально-педагогічної роботи центрів відпочинку для учнівської молоді у сфері дозвілля необхідно враховувати, що дозвілля є фактором рекреаційної діяльності, задоволення потреб особистості у самореалізації, залученні до пізнавальної діяльності, соціалізації та адаптації учнівської молоді у макросоціумі.

Література

1. Байкова В. Т. Досуг, свободное время / В. Т. Байкова. – М., 1985. – 169 с.
2. Бочелюк В. Й. Дозвіллезнавство : навчальний посібник / В. Й. Бочелюк, В. В. Бочелюк. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 208 с.
3. Воловик А. Педагогіка дозвілля : підручник / А. Воловик, В. Воловик. – Харків : ХДАК, 1999. – 332 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Ерошенков И. Н. Культурно-досуговая деятельность в современных условиях / И. Н. Ерошенков. – М. : НГИК, 1994. – 69 с.
7. Киселева Т. Т. Социальный педагог в культурно-досуговой сфере / Т. Т. Киселева, Ю. Д. Красильников. – М., 1991. – 236 с.
8. Киселева Т. Т. Теория досуга за рубежом : курс лекцій / Т. Т. Киселева. – М., 1992. – 163 с.
9. Піча В. М. Культура вільного часу : філософсько-соціальний аспект / В. М. Піча. – Львів, 1990. – 29 с.
10. Петрова І. В. Дозвілля в зарубіжних країнах : підручник / І. В. Петрова. – К. : Кондор, 2005. – 408 с.

УДК 373.2

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ
У ПОВЕДІНЦІ ДОШКІЛЬНИКІВ, ЩО ЗУМОВЛЕНІ
НЕПРАВИЛЬНИМИ ТИПАМИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ**

Пихтіна Н. П.

У статті, на основі аналізу психолого-педагогічних досліджень, окреслена та охарактеризована проблема формування негативних проявів у поведінці дошкільників, що зумовлені неправильними типами сімейного виховання.

Ключові поняття: негативні прояви у поведінці, відхилення у поведінці, сім'я, сімейне виховання, гіпопротекція, неслухняність дитяча.

В статье анализируется проблема формирования негативных проявлений в поведении дошкольников, которые обусловлены неправильными типами воспитания в семье.

Ключевые понятия: негативные проявления в поведении, отклонения в поведении, семья, семейное воспитание, гипопротекция, детское непослушание.

On the basis of analysis of psycho-pedagogical research, the problem of negative behavior among preschoolers caused by erroneous types of family upbringing is described in the article.

Key words: behavioral problems, behavior deviations, family, family upbringing, hyperprotection, child disobedience.

Дошкільне дитинство – короткий, але важливий період ствердження особистості. У ці роки дитина отримує початкові знання про навколишній світ, у неї починає складатися певне відношення до людей, до праці, виробляються навички і звички правильної поведінки, формується характер.

Різні соціально-психологічні умови виховання дітей дошкільного віку по-різному впливають на формування їх поведінкової сфери. Особливо важливим у цей період є вплив умов сімейного виховання дитини, характер стосунків у сім'ї, взаємодія батьків з дитиною. Оскільки сім'я як найближче і найбільш значуще для дошкільника соціальне оточення спрямовує тенденції розвитку культури поведінки дитини, окреслює можливості попередження і корекції небажаних проявів у поведінковому компоненті її розвитку.

У психолого-педагогічній науці накопичений значний теоретичний матеріал з проблеми батьківсько-дитячих взаємин. Їх вплив на формування дитячої особистості та дитячої поведінки розглядався в працях багатьох дослідників.

Теоретичні засади соціогенезу розвитку особистості частково охарактеризовані в працях педагогів і психологів Л. Виготського, О. Запорожця, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна.

Проблему виховання дітей дошкільного віку досліджували: О. Бовть, Д. Ельконін, І. Козубовська, О. Кочетов, Є. Мурашова. Експериментальний аналіз специфіки батьківсько-дитячих стосунків знаходимо у дослідженнях О. Косаревої, О. Захарова та ін.

Цікавими у контексті окресленої проблеми є праці вітчизняних дослідників: В. Оржеховської, О. Пилипенка, Т. Федорченко, Н. Максимової, що присвячені аспектам профілактики негативних проявів у поведінці.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що, незважаючи на існування теоретичних і прикладних досліджень у галузі впливу соціального оточення на поведінку дітей, проблема залежності поведінкового компонента від різноманітних соціально-психологічних умов, оточуючого дитину середовища, залишається недостатньо вирішеною. Зокрема, актуальним є вивчення особливостей формування гармонійних стосунків батьків і дітей як фактору їх особистісного розвитку та адекватної поведінки; визначення несприятливих умов у системі батьківсько-дитячих стосунків та виявлення чинників виникнення негативних проявів у

поведінці дітей, що формуються і діють у сім'ї, що зумовило науковий пошук та необхідність написання статті.

Завдання, що окреслюються та розв'язуються:

1. Проаналізувати найбільш поширені у дошкільному віці негативні прояви у поведінці дитини та чинники що їх зумовлюють.

2. Вивчити проблему формування негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку, що зумовлені неправильними типами виховання в сім'ї у психолого-педагогічній літературі.

Дошкільний вік – період інтенсивної соціалізації особистості дитини, здобуття нею життєвого досвіду, період, коли захисні механізми її психіки тільки починають формуватися, і саме від подій цього періоду життя залежить, якими ці механізми будуть у майбутньому: продуктивними, тобто такими, що стимулюють процес розвитку і саморегуляції особистості, чи непродуктивними, що деформують картини зовнішнього світу, а також поведінку і діяльність дитини. Деформацію поведінки науковці й називають негативними проявами [6, с. 15].

Дослідники в галузі медичної психології визначають негативні прояви у поведінці як спеціальний засіб, психологічний захист, у ситуаціях аномалій психічного розвитку. Психологічною основою негативних реакцій у всіх випадках є незадоволення якихось надзвичайно істотних для дитини потреб соціального характеру: потреби у спілкуванні, схваленні, пошані, емоційному контакті із значущим іншим (однолітком або близьким дорослим). Блокування задоволення таких потреб стає джерелом глибоких особистісних переживань, а міра їх усвідомлення дитиною сприяє виникненню у неї негативних тенденцій у поведінці.

Як реакція на неуспіх (у досягненні бажаного) – негативна реакція є компенсаторною, захисною. Вона допомагає дитині вистояти у складній для неї життєвій ситуації: в одних випадках за рахунок зовнішнього знецінення істотної для неї потреби, в інших – шляхом ствердження себе за рахунок нарочитої недисциплінованості, блазенства тощо [10, с. 73].

Науковці радять відрізнити негативну реакцію дитини від звичайної її неслухняності за двома суттєвими ознаками.

По-перше, домінуванням соціальних стосунків, оновленим ставленням до іншої людини. Як правило, дитина демонструє негативну реакцію не на саму дію, яку вона відмовляється виконувати, а на вимогу чи прохання дорослого. Вона не робить чогось тільки тому, що це запропонувала їй конкретна доросла людина. Тож негативні прояви є актом соціального характеру: вони, перш за все, адресовані людині, а не змісту того, про що дошкільника просять. Для негативних проявів характерна вибірковість: дитина ігнорує вимоги одного члена сім'ї або одного вихователя, а з іншим досить слухняна. Головна мета дії – зробити навпаки.

По-друге, нове ставлення дитини до власного афекта. Дитина не діє під впливом афекта, а чинить усупереч власному бажанню. За різкої форми негативізму можна спостерігати, як правило, протилежну відповідь на будь-яку пропозицію, зроблену авторитетним тоном. Тож негативні прояви – це така реакція, така тенденція, де мотив знаходиться поза даною ситуацією [9, с. 54].

Дітей з негативними проявами відрізняє їх чутливість і вразливість. Основними рисами характеру таких дітей є егоїзм та самовдоволеність. Тому надмірна чутливість до всього, що стосується їх особистості, викликає реакцію протесту. Будь-яку критику і зауваження, несхвалення чи просто байдужість оточуючих вони сприймають як образу. А оскільки це може відбуватися достатньо часто, то дошкільники з негативними проявами, можуть виглядати як роздратовані й підозрілі. Вони, як правило, не здатні володіти своїми емоціями.

Традиційно, негативні прояви поведінки, неминуче виникаючі конфлікти з однолітками, поступово погіршують статус дошкільника. Дитина об'єктивно не спроможна бути колективістом, оскільки у неї втрачається уміння підкорювати особисте суспільному, зникає відповідальність перед колективом за себе і друзів тощо.

Негативні переживання, які виникають під час невдач, негативного досвіду поведінки, сприяють формуванню негативних якостей. Наприклад, пасивність може зумовлювати такі особистісні якості як байдужість та лінощі. Так поступово формується особистість важковиховуваної дитини. Причому вчинки дитини визначаються домінуючою негативною рисою характеру, яка підпорядковує собі інші якості,

позитивні теж. Зазвичай дошкільник у такій ситуації прагне відійти від вимог, виконання яких потребує від нього значних зусиль. Одночасно він намагається знайти чи створити таке середовище, в якому б його егоїзм, недисциплінованість та інші негативні риси змогли б викликати підтримку оточуючих [6, с. 15].

Тож, на думку багатьох науковців, діти з негативними проявами у поведінці, як правило, неслухняні, неврівноважені, часто нечутливі як до заохочень, так і до покарань. Їх відрізняють нестійкий настрій і неадекватна поведінка. З іншими дітьми вони деспотичні і владні. Багато з них уже в ранньому дитинстві виявляють холодну жорстокість та повну байдужість до потреб і страждань інших [2; 7; 10].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень засвідчив, що не існує єдиної класифікації негативних проявів у поведінці дошкільників. Різні автори окреслюють їх по-різному. Узагальнення запропонованих багатьма дослідниками (Б. Баєв, Н. Верцинська, М. Галагузової, В. Ковалевська, А. Кочетов, І. Лембрик, А. Над'ярний, В. Оржеховська, О. Пилипенко, М. Савчин, Т. Титаренко, Т. Федорченко) класифікацій відхилень у поведінці дітей дає нам підстави виділити чотири найбільш характерні для дітей дошкільного віку групи порушень їх поведінки, своєрідні "корені поведінкових відхилень у майбутньому", а саме:

- негативні прояви поведінки, що зумовлені дефіцитом уваги;
- негативні прояви поведінки, що зумовлені кризами психовікового розвитку (кризами трьох та семи років);
- негативні прояви поведінки, що зумовлені неправильними типами виховання в сім'ї;
- негативні прояви поведінки, що зумовлені несприятливою адаптацією дитини до закладів дошкільної освіти та загальноосвітньої школи.

Обов'язковою умовою для формування негативних проявів у поведінці дітей, їх виникнення, закріплення в якості стійкої поведінкової реакції є неправильна позиція дорослого у вихованні, педагогічно недоцільне реагування в ситуаціях первинних проявів негативізмів.

А. Кочетов та Н. Верцинська вважають, що уже в дошкільному віці внаслідок неправильного виховання в сім'ї виникають помилки в поведінці дитини: невміння гратися з однолітками, спілкуватися з ними, формується неправильне ставлення до старших і до самого себе. У їх основі – невдачі в грі і трудових діях, що зароджують невпевненість у собі, образливість, упертість і навіть агресивність та озлобленість. Дефіцит успіху в грі і дефіцит спілкування ведуть до викривлення психічного розвитку.

У молодшому шкільному віці продовжують діяти наслідки неправильного виховання в сім'ї та дитячому садку, зароджуючи нові явища: прагнення уникати неприємностей, пов'язаних з невдачами у навчальній діяльності і стосунках з оточуючими, наслідками чого можуть бути – неслухняність, істеричність, примхливість, нерішучість, пасивність [6, с. 18].

За результатами досліджень, у підлітковому віці негативна поведінка може зумовлювати не лише відставання у психічному розвитку, а й обмежувати життєвий досвід дитини. Помилки у поведінці дитини проявляються у безумовному наслідуванні нею вчинків окремих дорослих, невмінні діяти самостійно. Як наслідок – типові недоліки поведінки підлітків: забіякуватість, грубість, нестриманість, негативне відношення до навчання, негативізм, замкнутість, конфліктні стосунки з оточуючими [9].

В. Оржеховська та О. Пилипенко виділяють такі найтипівіші помилки сімейного виховання:

- дефіцит позитивного спілкування батьків з дітьми;
- відсутність у дорослих власних моральних позицій;
- така організація життя в сім'ї, яка не сприяє формуванню у дитини моральних навичок;
- незнання і нерозуміння батьками внутрішнього світу власної дитини;
- недобррозичливе, грубе ставлення дорослих до дитини [8, с. 59].

На думку Р. Кемпбела, якщо батьками задіяні фізичні покарання, то дитина повинна точно знати, за що її карають. Застосування таких загальних слів, як "поганий хлопчик", можуть травмувати самоповагу дитини і знизити її самооцінку; батьки мають бути обережними, щоб не завдати фізичної травми дитині; після покарання, продемонструвати свою любов через контакт очей, фізичний дотик,

пильну увагу, щоб знову переконати дитину, що її насправді як і раніше щиро люблять [1, с. 148].

О. Корман для розуміння суті впливу особливостей виховання дитини в сім'ї на формування можливих відхилень у її поведінці пропонує використовувати класифікацію типів виховання дитини в сім'ї, що об'єднує чотири типи сімейного виховання:

- авторитарний, у межах якого констатується високий рівень вимог до дитини, що об'єктивно ускладнює її здатність задовольняти власні потреби;
- авторитетний, стратегія якого націлена на задоволення потреб дитини та передбачає високий рівень вимог до неї;
- індіферентний, за якого має місце низька здатність батьків задовольняти потреби дитини та, відповідно, низький рівень вимог, що висувуються до неї;
- дозволяючий, у межах якого здатність задовольняти потреби дитини висока, а рівень вимог батьків, що висувуються до неї низький [4, с. 23].

Нашу увагу привернула ще одна класифікація типів виховання дитини в сім'ї, яка може бути цікавою в межах досліджуваної проблеми. А. Корнієнко виділяє такі стратегії виховання дитини в сім'ї:

- безконтрольність: виховання, за якого відсутні увага та належний контроль з боку батьків. Поширений у родинах "бізнесменів", у неповних та неблагополучних сім'ях;
- надмірна опіка: виховання, що передбачає постійний контроль батьків за дітьми, культивування дисципліни і звітності, що, як правило, приводить до формування пасивної особистості дитини, яка не здатна приймати рішення самостійно;
- "попелюшка": тип виховання, що, застосовується батьками до нелюбої дитини та виникає в сім'ях, де є хворі: інша дитина чи хтось із членів родини. Тому на здорову дитину делегується занадто багато обов'язків, з одночасним обмеженням уваги до неї. Внаслідок цього може формуватись астеничний (ослаблений) тип особистості дитини;
- дитина-"кумир": констатується у ситуаціях єдиної чи наймолодшої дитини в сім'ї, що формує особистість, яка погано переносить нестачу уваги до себе і готова привертати її в будь-який спосіб, добрими чи поганими вчинками. У стосунках з іншими людьми такі діти демонструють егоцентризм [5, с. 4–5].

У межах ще однієї класифікації, запропонованої В. Соколовою та Г. Юзефович, знаходимо характеристику п'яти типів сімейного виховання: гіперопікування, непослідовний, егоцентризм, прийняття, кооперація.

До типів, що можуть негативно впливати на формування особистості дитини, зумовлюючи формування негативних проявів у її поведінці, науковці відносять гіперопікування, непослідовний, егоцентризм.

Гіперопікування – тип виховання, внаслідок якого у дитини формується стереотип поведінки слабкої і несамоїсної особи, яка нічого не може без батьків. Таким дітям складно спілкуватися з однолітками, вони погано звикають до нових умов, дійсно, часто хворіють. Іноді, у відповідь на батьківське гіперопікування, у дитини, навпаки, може виникнути протестна форма поведінки, коли малюк намагається опиратися батьківським обмеженням, що призводить до численних конфліктів у сім'ї.

Егоцентризм – такий тип виховання нерідко застосовується у родинах, що виховують єдину дитину. Тому вона – основна мета у житті всіх членів сім'ї. Надлишок любові нічим не кращий за її дефіцит. Звикнувши до такої безумовної любові, з боку усіх дорослих, дитина зазвичай переживає справжній стрес і розчарування якщо не всі, хто знаходиться поряд готові просто так любити й обоювати її.

Непослідовний – тип констатується у родинах, де є неузгодженість і непослідовність вимог до дитини з боку дорослих, які беруть участь у її вихованні. Внаслідок цього у дитини виникає нерозуміння того, чого ж від неї хочуть і вимагають батьки, адже система вимог і покарань постійно змінюється. Ось чому у дітей із таких сімей формується ситуативна самооцінка, за якої в одній ситуації дитина почувається успішною і сильною, а в іншій – невпевненою у собі і слабкою. Зазначені типи виховання, якщо вони є домінуючими, призводять до негативних виховних результатів [10].

Дослідники різних класифікацій зазначають, що, традиційно, рідко зустрічаються ситуації, коли може бути виділений якийсь один тип батьківської поведінки. Зазвичай у кожній родині має місце змішування декількох типів.

Чинниками негативних проявів у поведінці дитини, що зумовлені неправильним вихованням, Є. Сарапулова вважає: копіювання поведінки іншої людини; неправильну спрямованість родинного виховання; тривале перебування дитини наодинці зі складними для неї проблемами; невміння розподілити час та організувати своє дозвілля; відсутність інших шляхів для самоствердження і самореалізації; прагнення привернути до себе увагу; спроби розважитися [11, с. 17].

На виникнення таких проявів суттєво можуть впливати акцентуації характеру дитини. Особливості характеру дитини, як чинники можливих поведінкових відхилень давно привертають увагу психологів та педагогів.

В. Оржеховська і Т. Федорченко, спираючись на загально визнану в психології класифікацію акцентуацій характеру, вважають, що високу ймовірність у формуванні відхилень у поведінці дитини зумовлюють збудливий, епілептоїдний, шизоїдний, психастенічний, астенічний, істероїдний, емоційно-лабільний, гіпертимний типи. Особливості характеру можуть бути вродженими, але можуть формуватися і під впливом негативних факторів середовища [7, с. 89].

О. Кочетов встановив, що вже у дошкільному віці внаслідок неправильного виховання у сім'ї виникають помилки у поведінці дитини: невміння гратись із ровесниками, спілкуватися з ними, нешанобливе ставлення до дорослих, недооцінка або переоцінка власних можливостей. Їх основою є невдалі стосунки у грі й трудових діях, які породжують невпевненість у собі, образливість, упертість, агресивність, озлобленість. Дефіцит успіху у грі і дефіцит спілкування ведуть до деформованого психічного розвитку [6].

За результатами досліджень В. Татенка, до семи років у дитини вже проявляються такі складні новоутворення, як оцінка самого себе, самолюбство, а також протиріччя між сприйманням себе, ставленням до себе й оцінкою оточуючих, дорослих, однолітків. Уперше виникає внутрішня боротьба переживань. Новий спосіб життя, пов'язаний з початком шкільного навчання, виявляє суттєвий вплив на протікання кризи семи років і швидкість виходу з нього. Відбувається переоцінка цінностей, формується нове ставлення до оточуючого світу і природної регуляції поведінки. Провідною діяльністю стає не гра, з захопленістю самим її процесом, а навчання – своєрідна систематична напружена праця. Велику роль у цей період відіграє емоційна сфера дитини, яка перебуває у стані формування, і може як допомогти у становленні особистості, так і гальмувати її розвиток. Переживання негативних емоцій дитиною найчастіше пов'язане з близькими дорослими і є наслідком їх ставлення до дій дитини негативного чи позитивного характеру [13].

Для батьків важковиховуваних дітей характерними є невміння правильно використовувати методи виховання, зокрема, заохочення і покарання. Такі батьки рідко заохочують дитину за гарну поведінку, часто неправильно і непослідовно реагують на негативну поведінку. Вони занадто багато уваги приділяють тільки негативним вчинкам дітей, не розуміючи, що часом негативна поведінка дитини викликана її пошуком уваги з боку батьків. Приділяючи такій поведінці багато уваги, батьки закріплюють її у дитини [13, с. 132].

Спроби дорослих пришвидшити виправлення негативних рис дитини за допомогою окремих дій, не змінюючи усієї системи виховання є, як правило, неефективними. Саме у власних педагогічних помилках треба шукати батькам чинники негативних проявів у поведінці їх дітей [39, с. 165].

Таким чином, проаналізувавши найбільш поширені негативні прояви у поведінці дошкільників, ми з'ясували, що вагомими чинниками їх виникнення є неправильні типи сімейного виховання; втрата значною кількістю батьків здатності виховувати власних дітей. Вивчили різні класифікації неправильних типів виховання в сім'ї: авторитарний, авторитетний, індіферентний, дозволяючий (за О. Корман); безконтрольність, надмірна опіка, "попелюшка", дитина-"кумир" (за А. Корнієнко); гіперопікування, егоцентризм, непослідовність, прийняття, кооперація (за В. Соколовою та Г. Юзефович). Визначили їх роль у виникненні негативних проявів у поведінці дітей як початкового етапу формування у майбутньому стійких поведінкових відхилень.

Література

1. Кемпбелл Р. Как на самом деле любить детей / Р. Кемпбелл. – М. : Знание, 1992. – 190 с.
2. Колесіна Т. Є. Особливості виховання дітей старшого дошкільного віку, схильних до негативних проявів у поведінці : автореф. дис. канд. пед. наук / Т. Є. Колесіна. – К., 1997. – 157 с.
3. Кононко О. Соціально-емоційний розвиток особистості в дошкільному закладі : навч. посіб. для вищ. навч. закладів / О. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
4. Корман О. Програма курсу "Школи батьківства" / О. Корман. – К., 2007. – 245 с.
5. Корнієнко А. Не сотвори собі кумира. Про найпоширеніші помилки у вихованні дітей та способи їх виправлення // Ваше здоров'я. Медична газета України. – 2004(829). – С. 4–5.
6. Кочетов А. И. Работа с трудными детьми / А. И. Кочетов, Н. Н. Верцинская. – М., 1986. – 160 с.
7. Оржеховська В. М. Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх : навч. посіб. / В. М. Оржеховська, Т. Є. Федорченко. – Черкаси : Вид. Чабаненко Ю., 2008. – 376 с.
8. Оржеховська В. М. Превентивна педагогіка : навч. посіб. / В. М. Оржеховська, О. І. Пилипенко. – Черкаси : Вид. Чабаненко Ю., 2007. – 284 с.
9. Пихтіна Н. П. Профілактика та соціально-педагогічна робота з дітьми девіантної поведінки : навч.-метод. посіб. / Н. П. Пихтіна, Р. Г. Новгородський. – Ніжин, 2007. – 240 с.
10. Подласый И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике : учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр Владос, 2003. – 352 с.
11. Сарапулова Є. Дитина вередує. Чому? / Є. Сарапулова // Дошкільне виховання. – 2001. – № 2. – С. 17–19.
12. Северина Л. В. Особливості розвитку і виховання дитини у 6 років / Л. Северина. – Харків : Торсінг, 2003. – 64 с.
13. Титаренко Т. М. Такие разные дети / Т. М. Титаренко. – К. : Рад. шк., 1989. – 144 с.

УДК 37.013.42:371.132

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Пожидаєва О. В.

У статті визначено педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності та розкрито їх зміст.

Ключові слова: педагогічні умови підготовки, навчальний процес, фахові дисципліни, зміст навчальних програм, підготовка майбутніх соціальних педагогів, консультативна діяльність.

В статье определены педагогические условия подготовки будущих социальных педагогов к консультативной деятельности и раскрыто их содержание.

Ключевые слова: педагогические условия подготовки, учебный процесс, профильные дисциплины, содержание учебных программ, подготовка будущих социальных педагогов, консультативная деятельность.

The author of the article describes pedagogical conditions of training prospective social pedagogues for counseling and reveals their content.

Key words: pedagogical conditions of training, educational process, special disciplines, content of training programs, training of future social teachers, counseling.

Докорінні зміни в соціально-економічному житті України, модернізація та вдосконалення системи освіти зумовлюють нові вимоги до якості підготовки фахівців соціальної сфери. Перед вищими навчальними закладами постає завдання підготовки соціальних педагогів, здатних надавати населенню кваліфіковану допомогу у вирішенні життєвих проблем, здійснювати соціальну, психологічну та педагогічну підтримку особистості, сприяти попередженню негативних явищ у молодіжному середовищі, забезпечувати сприятливі умови соціалізації особистості. Концептуальні засади підготовки фахівців соціальної сфери визначено в Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти, Законі України "Про соціальну роботу з дітьми та молоддю".

Одним із провідних напрямів професійної діяльності соціальних педагогів є консультування. З огляду на це, особливої ваги набуває забезпечення якості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності, що передбачає ґрунтовну теоретичну та практичну підготовку фахівців, упровадження нових технологій організації навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Метою статті є розкриття сутності педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності.

Визначення педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності потребує уточнення понять "педагогічні умови" та "педагогічні умови підготовки".

У філософському словнику поняття "умови" визначено як "вагомий компонент комплексу об'єктивних речей і їх станів, взаємодій, з якого з необхідністю виникає існування даного явища" [18, с. 707]. У словнику російської мови С. Ожегова "умови" визначено з кількох позицій, зокрема як "обставини, від яких щось залежить; правило, яке встановлене в певній галузі життєдіяльності; обстановка, в якій щось відбувається; дані вимоги, від яких потрібно відштовхуватись" [11, с. 821].

Пошуки визначення поняття "педагогічні умови" показали, що цю категорію досліджували й обґрунтовували науковці К. Дубич, О. Гура, Н. Житнік, М. Зверева, Ю. Костюшко, О. Мещанінов, В. Стасюк та ін.

Так, зокрема, умови, як змістову характеристику компонентів педагогічної системи (зміст, методи, форми, засоби, особливості взаємодії учасників педагогічного процесу тощо) розглядає М. Зверева [5]. Поняття "педагогічні умови" К. Дубич

визначає як сукупність взаємозалежних і взаємообумовлених заходів педагогічного процесу, які забезпечують досягнення конкретної мети [1, с. 79].

Педагогічні умови професійної підготовки В. Стасюк визначає як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей. Науковець досліджував педагогічні умови, що сприяють удосконаленню професійної підготовки фахівців, серед яких зазначив: організацію і спрямування педагогічного процесу на формування та розвиток професійної готовності; застосування особистісно орієнтованого підходу і створення особистісно орієнтованих взаємовідносин; ліквідація дублювання змісту навчання, шляхом удосконалення та максимального розвитку міжпредметних зв'язків; використання віртуальних методів навчання із застосуванням інформаційних технологій [17].

Дослідником Н. Житнік визначено і досліджено педагогічні умови, що забезпечують якісну професійну підготовку фахівців, а саме: реалізацію змісту освіти; методичне забезпечення навчально-виховного процесу; впровадження інноваційних навчальних технологій; забезпечення особистісно орієнтованого підходу в організації навчання; стан виховної роботи у вищій школі; професійну майстерність викладачів [2].

Необхідною умовою реалізації професійної підготовки, що забезпечує можливість переходу фахівця на вищий рівень професійної компетентності є неперервність, яка функціонує через систему професійної підготовки соціальних педагогів, що передбачає допрофесійну підготовку (допрофесійне навчання, професійний відбір), різнорівневе професійно-педагогічне навчання у вищому навчальному закладі (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр), післядипломну освіту (самоосвіта, підвищення кваліфікації, оволодіння спеціалізаціями) [16].

Вищенаведені визначення дають можливість дійти узагальненого твердження, що "педагогічні умови" – це детермінанти, що забезпечують процес формування знань, умінь і навичок. Ми будемо ґрунтуватися на підходах Ю. Костюшко та під педагогічними умовами підготовки розуміти сукупність обставин життєдіяльності суб'єктів (педагог-студент), які зумовлюють розвиток особистості, сприяють формуванню готовності до діяльності у новій соціокультурній ситуації [8].

Водночас ми усвідомлюємо, що процес підготовки соціальних педагогів до консультативної діяльності має свою специфіку. Набуття студентами теоретичних знань, практичних умінь і навичок є визначальним у процесі підготовки і формуванні готовності майбутніх соціальних педагогів до майбутньої професійної діяльності, в тому числі й консультативної.

Узагальнення теоретичних підходів до визначення та характеристики понять "педагогічні умови" та "педагогічні умови професійної підготовки", дозволило нами визначити й обґрунтувати зміст педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності.

Першою умовою є – формування мотивації майбутнього соціального педагога до набуття теоретичних знань та умінь консультативної діяльності. Ми вважаємо, що підготовка майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності буде значно ефективнішою за умови організації системної, неперервної роботи з формування мотивації.

Мотив виступає усвідомленим чинником, що визначає спрямованість дій і вчинків людини. В мотивах конкретизуються потреби, які не тільки визначають їх, а й самі змінюються і збагачуються внаслідок розширення кола об'єктів, які їх задовольняють. Розвиток у студентів спонукальних мотивів навчання залежить від певних умов, а саме: усвідомлення безпосередніх і перспективних цілей навчання; розуміння теоретичної і практичної значущості засвоєних знань; емоційність викладання і сприймання змісту наукової інформації; накопичення об'єму і новизна інформації; професійна спрямованість; підтримка зацікавленості, інтересу студентів у навчальній діяльності; створення позитивного психологічного клімату у навчальній групі.

Процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності буде успішним за умови розвитку пізнавального інтересу, складовими якого є емоційні враження, ініціативи, інтелектуальні здобутки тощо. Сукупність таких утворень у процесі вивчення фахових дисциплін підсилюватиме мотивацію навчання. Усвідомлення необхідності знань, умінь, формування необхідних якостей може сприяти успішному оволодінню консультативною діяльністю, а також розвитку

інтересу до професійного її виконання. Розвиток інтересу до накопичення знань, умінь і навичок консультування буде результативним за умови використання викладачами активних методів форм навчання (дискусій, рольових ігор, тренінгів, практичних робіт); емоційності у викладі навчального матеріалу; створення сприятливого для навчання емоційного клімату; організації продуктивної внутрішньогрупової навчальної діяльності; здійснення зворотного зв'язку з аудиторією; аналізу успіхів і причин невдач.

Важливим у формуванні мотивації є реалізація потреби у досягненні успіху, що сприяє формуванню цілей і лежить в основі наполегливості у вирішенні професійних завдань. Зазначимо, що якщо потреба у досягненні не реалізована, то велика ймовірність зниження успішності навчально-пізнавальної діяльності. Тому важливо створювати необхідні чинники для її реалізації. Одним з таких чинників є активне залучення студентів у процес не лише отримання знань з теорії і технології консультативної діяльності, але і безпосереднього їх використання на практиці, адже досвід і знання, уміння та навички, які накопичують студенти, слугують джерелом їх професійного зростання.

Отже, використання активних інноваційних форм і методів навчання, створення комфортної атмосфери комунікативної взаємодії, об'ємність змісту і новизна навчального матеріалу, повага до особистості студента може сприяти активному формуванню мотивації до оволодіння знаннями, уміннями, навичками консультативної діяльності.

Для визначення наступної педагогічної умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності у ВНЗ, ми звернулися до аналізу робочих навчальних програм фахових дисциплін: "Соціальна педагогіка", "Етика соціально-педагогічної діяльності", "Технології соціально-педагогічної роботи", "Основи соціально-правового захисту особистості", "Основи профорієнтаційної роботи", "Соціальний супровід сім'ї", "Соціально-педагогічна профілактика правопорушень", "Соціально-педагогічна робота з різними групами клієнтів" та ін. Результати контент-аналізу підтвердили необхідність введення в робочі навчальні програми окремих фахових дисциплін спеціальних тем лекцій, семінарських та практичних занять, які б доповнювали зміст питаннями, що спрямовані на підготовку майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності.

Відповідно було визначено другу педагогічну умову, а саме доповнення змісту фахових дисциплін у контексті підготовки до консультативної діяльності. Реалізація даної умови передбачає можливість змістового оновлення, актуалізації і вдосконалення програм та методичного наповнення таких фахових дисциплін, як: "Технології соціально-педагогічної діяльності", "Основи соціально-правового захисту особистості", "Соціально-педагогічна профілактика правопорушень", "Основи профорієнтаційної роботи", "Соціальний супровід сім'ї", "Соціально-педагогічна робота з різними групами клієнтів".

Аналіз робочих навчальних програм з дисципліни "Технології соціально-педагогічної діяльності", показує, що зміст тем даного курсу містить загальні питання технології психолого-педагогічного консультування, функції, етапи, принципи, методика консультування. На нашу думку, його можна доповнити такими питаннями як-от: методика здійснення проблемного аналізу ситуації клієнта (аналіз та формулювання змісту запиту клієнта); визначення обставин, що мають істотне значення у проблемі клієнта; визначення кола осіб, що задіяні в ситуації; прогнозування ситуації та її наслідків; визначення шляхів вирішення ситуації; застосування прийомів використання засобів підтримки; застосування техніки здійснення зворотного зв'язку у консультуванні; проведення рефлексивного аналізу ситуації консультативної взаємодії соціального педагога з клієнтом (об'єктивна оцінка власних можливостей консультанта, оцінка емоційного простору взаємодії, аналіз проведеної роботи) значно посилить теоретичну підготовку студентів до консультування.

Формування правової компетентності соціального педагога здійснюється в процесі вивчення дисципліни "Основи соціально-правового захисту особистості", тому важливим аспектом є доповнення змісту питаннями, які б розкривали особливості консультативної соціально-правової допомоги різним категоріям населення.

Зміст програми навчальної дисципліни "Соціально-педагогічна профілактика правопорушень" можна доповнити питаннями консультативної допомоги особам з

девіантною поведінкою (організація індивідуально педагогічного підходу до дитини; корекція особистісних рис, які обумовлюють девіантну поведінку; корекція негативного впливу соціального оточення – сім'ї, групи однолітків; психолого-педагогічна підтримка). Зміст практичних занять з курсу можна доповнити питаннями технології проведення консультативної роботи у дитячому, підлітковому та молодіжному середовищі з метою розповсюдження профілактичної інформації, пояснення наслідків асоціальних дій та соціальної реклами. Важливим аспектом профілактики правопорушень також є призначення і принципи роботи мобільних консультативних пунктів обміну шприців для ін'єкційних споживачів наркотиків, а також пунктів соціальної допомоги та підтримки рідних та членів родин.

У змісті курсу "Основи профорієнтаційної роботи" доцільно акцентувати увагу на умовах ефективного профорієнтаційного консультування у загальноосвітніх закладах, методах проведення профконсультації, деталізувати функції соціального педагога-профконсультанта в службі зайнятості, обґрунтувати схему і методику профконсультації в ситуації втрати чи пошуку роботи клієнта, визначити особливості консультування з питань умов виплати матеріальної допомоги, компенсацій по безробіттю громадянам, зареєстрованим у службах зайнятості.

Важливим під час вивчення курсу "Соціальний супровід сім'ї" акцентувати увагу на аналізі проблемної ситуації-запиту сім'ї, аспектах рольової взаємодії в сім'ї, пошуку особистісного ресурсу суб'єктів консультування, обговоренні можливих засобів розв'язання тієї чи іншої проблеми. Слід зосереджувати увагу на розкритті особливостей консультування різних типів сімей (молодої сім'ї, неповної сім'ї, прийомної сім'ї тощо).

Визначені питання, які можуть бути розглянуті у межах вищезазначених дисциплін, розширяють знання майбутніх соціальних педагогів, будуть використані під час практичної підготовки.

Аналіз результатів стану підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності дозволив нам визначити наступною важливою умовою впровадження курсу "Теорія і практика консультування у соціально-педагогічній діяльності". Визначальним у вивченні даного курсу є розвиток професійної компетентності студентів, сприяння у засвоєнні теоретичних знань, практичних умінь, формування високого рівня готовності до здійснення соціально-педагогічного консультування.

Завданнями курсу передбачено: формувати мотивацію студентів до оволодіння знаннями, вміннями і навичками консультування; сприяти розвитку особистісних якостей, необхідних для успішної консультативної роботи з клієнтом; навчити застосовувати техніки і прийоми консультування; формувати у майбутніх фахівців готовність до здійснення консультативної діяльності з різними категоріями клієнтів.

У результаті засвоєння змісту навчальної дисципліни "Теорія і практика соціально-педагогічного консультування" студенти повинні знати:

- теоретичні засади соціально-педагогічного консультування, зокрема: поняття, мету, завдання, напрями, принципи соціально-педагогічного консультування;
- сутність і напрями соціально-педагогічного консультування в різних сферах життєдіяльності людини, зокрема освітній, правовій, соціально-побутовій;
- технологію консультативної взаємодії з клієнтом (етапи консультативної бесіди, прийоми діагностичних процедур, техніки формулювання питань, засоби використання рефреміну, методику завершення консультативного діалогу та ін.);
- особливості консультативної соціально-педагогічної допомоги різним категоріям клієнтам.

Формування системи знань у процесі вивчення курсу має забезпечити спрямованість на оволодіння такими вміннями, як:

- використовувати та інтегрувати набуті знання, вміння, навички у практичній професійній соціально-педагогічній діяльності;
- надавати консультативну допомогу, а саме: визначати технологію консультативної взаємодії; встановлювати комунікативні відносини; діагностувати, аналізувати, оцінювати проблему клієнта; ставити завдання, здійснювати допомогу у прийнятті рішення;
- дотримуватися етичних принципів і меж професійної компетенції в роботі з клієнтом.

Логіка розкриття навчального матеріалу має полягати в поступовому переході від аналізу базових понять, технологій консультування до розкриття особливостей консультативної діяльності соціального педагога з різними цільовими групами.

Процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності може бути успішним за умови формування практичних умінь і навичок консультування. Тому наступною педагогічною умовою підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності є формування вмій і навичок консультування під час практичних занять та професійної практики.

Так, наприклад, зміст курсу "Соціально-педагогічна робота з різними групами клієнтів" доцільно наповнити практичними заняттями, що сприятимуть розвитку практичних умінь консультування різних груп клієнтів, шляхом виконання студентами практичних вправ: складання карток анкетних даних клієнтів, розробка програми і плану вивчення ситуації, моделювання причин поведінки клієнта, опис доцільності застосування форм і методів роботи, розробка методичних рекомендацій. Крім того, програму практичних занять можна доповнити різними видами імітації консультативного діалогу з проблемної ситуації клієнтів з подальшим визначенням структурного змісту консультації, доцільності використання конкретних технік і прийомів. Це сприятиме формуванню у студентів умінь моделювати різні консультативні ситуації, аналізувати їх, передбачати результати і визначати ефективність проведеної роботи. Важливо розкрити також особливості проведення інформаційних консультацій різним групам клієнтів щодо отримання пільг, матеріальних компенсацій, призначення і спектру послуг закладів соціальної допомоги і соціального обслуговування, особливостей роботи центрів соціально-трудової та професійної реабілітації.

У процесі формування практичних умінь необхідно враховувати індивідуальні особливості студентів, їх комунікативні можливості, особливості навчання на тому чи іншому курсі. Важливим аспектом є формування мотивації студентів до практики консультування, роз'яснення перспективних можливостей професійного й особистісного зростання. Кожний вид фахової (професійно орієнтованої) практики має передбачати змістовні і цільові характеристики підготовки до консультативної діяльності, пізнавально-професійні завдання стосовно набуття вмій і навичок консультування.

За основу визначення видів практик нами було прийнято інтегрований підхід. Аналіз програм практик трьох вищих навчальних закладів України (Природничо-гуманітарного навчально-наукового інституту Національного університету біоресурсів і природокористування України (м. Київ), Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя) дозволило нам надалі розписати запропоновану умову за такими видами практик: ознайомча, волонтерська, діагностична, соціально-педагогічна.

На першому курсі за умови цільового спрямування основним компонентом ознайомчої практики має бути особистісно-професійне самовизначення і соціально-рольова ідентифікація особистості студента з професією консультанта. Цьому сприятимуть визначені завдання практики: ознайомлення зі специфікою соціально-педагогічної консультативної діяльності в умовах певної організації (бази практики); напрямками і видами консультативних послуг; соціально-рольовими моделями консультативної взаємодії "консультант – клієнт". У процесі виконання даних завдань відбувається оцінювання студентом власних комунікативних здібностей, визначення наявності чи відсутності професійно-значущих особистісних якостей. Процес проходження ознайомчої практики студентами буде успішним за умови навчання технікам встановлення професійно-етичних стосунків зі співробітниками відповідних служб та їх клієнтами; формування вміння спостерігати й аналізувати діяльність спеціалістів-консультантів; уміння об'єктивно оцінювати свої можливості, психологічні якості і комунікативні здібності.

У процесі проходження волонтерської практики студенти другого курсу оволодівають професійно-функціональними ролями. У зв'язку з цим важливо передбачити їх участь у спостереженні за здійсненням консультативного процесу доповідним фахівцем, аналізі консультативного процесу, визначенні доцільності використання технік у кожному конкретному випадку.

На третьому курсі цільовим компонентом діагностичної практики є орієнтованість на вивчення методів дослідження особистості і причин звернення за

консультативною допомогою. За умовою виконання завдань практичної підготовки, а саме: проведення спостережень за професійною діяльністю спеціалістів-консультантів, визначення технологічної, комунікативно-етичної складової консультативного процесу, підбору та апробації діагностичних методів дослідження особистості – студенти поглиблюють знання з консультативної діяльності.

Діяльнісно-самореалізаційний підхід стає визначним у ході проведення соціально-педагогічної практики на четвертому і п'ятому курсах. Даний вид практики передбачає формування особистісної, інформаційно-технологічної готовності студента до самостійної організації консультативного процесу. Така готовність передбачає розвиток умінь встановлювати комунікативну взаємодію з клієнтом; визначити оптимальні методи соціальної діагностики ситуації клієнта; виділяти реальні фактори соціального ризику; ставити соціальний діагноз клієнту; виявляти функціональні можливості соціальних, адміністративно-правових, освітніх установ у допомозі клієнту; розробляти ефективну модель комплексної соціальної допомоги. Крім того, студент повинен навчитися вести відповідну документацію – протокол консультативної бесіди, статистичну інформацію.

У процесі проходження практик на випускних курсах варто, на нашу думку, під час визначення спеціальних завдань (до яких належать й завдання консультативної діяльності) передбачити супервізію як метод підготовки до консультативної діяльності. В процесі супервізії студенти потрапляють до системи професійного наставництва. Наставник (супервізор) може допомогти студенту у процесі проходження консультативної практики організувати діалогічну взаємодію і аналізувати реальну ситуацію клієнта: допомагає у виробленні професійних комунікативних умінь, аналітичних навичок; у виявленні навчальних проблем; допомога у виробленні адекватних установок щодо клієнтів, до самих себе і до професії в цілому. Студенти можуть навчитися інтегрувати теорію й практику, аналізувати, критично оцінювати та перевіряти на практиці знання, набуті в процесі вивчення фахових дисциплін.

Таким чином, нами визначено та обґрунтовано сутність педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності. Такими умовами ми вважаємо: формування мотивації майбутнього соціального педагога до набуття теоретичних знань та умінь консультативної діяльності; доповнення змісту фахових дисциплін у контексті підготовки майбутніх соціальних педагогів до консультативної діяльності; впровадження курсу "Теорія і практика консультування у соціально-педагогічній діяльності"; формування навичок і вмінь консультування під час практичних занять та професійної практики.

Література

1. Дубич К. В. Особистісно орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Дубич Клавдія Василівна. – Рівне, 2007. – 267 с.
2. Житник Н. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів економіки у коледжі II рівня акредитації : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Житник Ніна Василівна. – Кривий Ріг, 2002. – 233 с.
3. Журавель Т. В. Соціально-педагогічна робота з різними групами клієнтів : програма навчальної дисципліни / Т. В. Журавель. – К. : Київський міський педагогічний університет імені Б. Д. Грінченка, 2009. – 37 с.
4. Заверико Н. В. Соціально-педагогічна профілактика правопорушень : навчальна програма курсу / Н. В. Заверико. – Запоріжжя : ЗНУ, 2007. – 10 с.
5. Зверева М. В. О понятии "дидактические условия" / М. В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках : сб. ст. / под ред. В. С. Самойлова. – М. : Педагогика, 1987. – Вып. 1. – С. 29–32.
6. Конончук А. І. Соціально-педагогічна робота з різними групами населення : навчальна програма / А. І. Конончук, І. М. Шаповалова. – Ніжин : Видавництво НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. – 11 с.
7. Конончук А. І. Технології соціально-педагогічної діяльності : навчальна програма / А. І. Конончук. – Ніжин : Видавництво НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. – 46 с.
8. Костюшко Ю. О. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Костюшко Юрій Олексійович. – Житомир, 2005. – 263 с.

9. Краснова Н. П. Етика соціально-педагогічної діяльності : навчальна програма курсу / Н. П. Краснова. – Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2007. – 13 с.
10. Мацкевич Ю. Р. Технології соціально-педагогічної роботи : навчальна програма курсу / Ю. Р. Мацкевич. – Запоріжжя : ЗНУ, 2007. – 16 с.
11. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 60 000 слов / Сергей Иванович Ожегов ; под ред. Л. И. Скворцова. – 25-е изд., испр. и доп. – М. : Мир и образование, 2006. – 976 с.
12. Освітньо-професійна програма бакалавра за спеціальністю 6.010105 "Соціальна педагогіка" напряму підготовки 0101 "Педагогічна освіта" / Київський державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К. : КДПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 3–5.
13. Освітньо-професійна програма спеціаліста за спеціальністю 7.010105 "Соціальна педагогіка" напряму підготовки 0101 "Педагогічна освіта" / Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ : ЛНПУ імені Т. Шевченка, 2008. – С. 2–30.
14. Песоцька О. П. Основи соціально-правового захисту особистості : навчальна програма курсу / О. П. Песоцька. – Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2007. – 34 с.
15. Петрочко Ж. В. Соціально-правовий захист населення : програма навчальної дисципліни / Ж. В. Петрочко. – К. : Київський міський педагогічний університет імені Б. Д. Грінченка, 2008. – 38 с.
16. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : автореф. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В. А. Поліщук. – Тернопіль, 2006. – 44 с.
17. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі "школа – вищий заклад освіти" : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Стасюк Варвара Дмитрівна. – Одеса, 2003. – 280 с.
18. Философский энциклопедический словарь / ред. кол.: Л. Ф. Ильичев и др. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 849 с.

УДК 372.037

ВПЛИВ СІМ'Ї НА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ

Половіна О. А.

У статті висвітлено теоретичні засади формування інтелектуальної складової особистості дитини та проблеми впливу стилю сімейного виховання на інтелектуальний розвиток дитини; розкрито вплив конфігурації сімейного виховання на інтелектуальний розвиток дитини; проаналізовано основні моделі впливу сім'ї на інтелектуальний розвиток дитини.

***Ключові слова:** інтелектуальний розвиток, дитина, стиль сімейного виховання, конфігурація сімейного виховання, модель впливу сім'ї.*

В статье освещены теоретические основы формирования интеллектуальной составляющей личности ребёнка и проблемы влияния стиля семейного воспитания на интеллектуальное развитие ребёнка; раскрыто влияние конфигурации семейного воспитания на интеллектуальное развитие ребёнка; проанализированы основные модели влияния семьи на интеллектуальное развитие ребёнка.

***Ключевые слова:** интеллектуальное развитие, ребёнок, стиль семейного воспитания, конфигурация семейного воспитания, модель влияния семьи.*

The author of the article highlights theoretical foundations of forming the intellectual component of child's personality and the problem of influence of family upbringing style on child's intellectual development, reveals the impact of family upbringing configuration on child's intellectual development, and analyzes the main models of family influence on child's intellectual development.

***Key words:** intellectual development, child, style of family upbringing, configuration of family upbringing, model of family influence.*

Актуальність та постановка проблеми. Чи впливає стан сім'ї на виховання та розвиток дитини? Безсумнівно, неповна сім'я є соціально-психологічною поворністю, наслідки якої позначаються на особистості кожного з членів сім'ї як дітей, так і дорослих. Війни та революції, психогенні і природні катастрофи, міжособні конфлікти та кримінальні злочини, соціально-психологічна незрілість батьків і хвороби позбавляють дитину повноцінного спілкування та нормальних умов розвитку. Діти, які втратили одного чи двох батьків у результаті розпаду сім'ї, повільно розвиваються, частіше хворіють соматичними захворюваннями. Правда, невідомо що відіграє головну роль – спадковість чи травма через відсутність одного з батьків. На зорі становлення психологічної науки вчені вважали, що відсутність батька в ранньому дитинстві не так позначається на розвитку дитини, як відсутність матері. На перший погляд, наслідки дійсно не дуже трагічні, але без спілкування з батьком, без його врівноважуючого впливу на дитину, роль матері гіпертрофується. Її вплив на психічний розвиток дитини стає непомірно великим, дитина не бачить іншого варіанту поведінки, у неї немає вибору у спілкуванні. Найважливіша місія батька полягає у тому, що саме він вводить дитину у суспільство, тобто "професія батька" є основою економічного і соціального статусу сім'ї. Діти розлучених батьків знаходяться в більш сприятливій соціально-психологічній ситуації, ніж діти матерів-одиначок, або діти тих сімей, у яких один із батьків помер. Хоча і в цьому випадку все визначається тим, у якому віці дитини відбулося розлучення батьків та чи продовжують батько чи мати виховувати дитину. Вирішальним є не факт юридичного розлучення, а відчуження батьків один від одного, так зване афективне розлучення. Проте найгірше, якщо дитина небажана у матері-одиначки, адже мати відчуває до такої дитини двоякі почуття: з одного боку, це її дитина і вона мати, з іншого – дитина – перешкода в її житті. Психологи виявили, що діти тих матерів, які частіше за все бачать у своїй дитині погані риси характеру, гірше спілкуються з однолітками, гірше навчаються, мають низький статус у групі, не вміють долати стресові ситуації.

Мета та завдання статті. Метою даної публікації є висвітлення проблеми впливу стилю сімейного виховання на інтелектуальний розвиток дитини. Мета конкретизується у наступних завданнях:

- розкрити вплив конфігурації сімейного виховання на інтелектуальний розвиток дитини;
- проаналізувати основні моделі впливу сім'ї на інтелектуальний розвиток дитини.

Виклад основного матеріалу. Як не парадоксально, але і низький і високий соціально-економічний статус сім'ї однаково є факторами ризику у вихованні (чи соціалізації) дитини. Чи впливає такий фактор як багатодітність на розвиток дитини? Вчені стверджують, що результати досліджень свідчать про негативний вплив великої кількості дітей у сім'ї, на їх розвиток. Недостатність материнської уваги та відсутність дисциплінуючого впливу батька, негативно відбивається на формуванні дитячої особистості. Потреби та недоліки є травмуючими факторами. Відсутність житлоплощі, безлад у приміщенні через скупченість ведуть до постійних конфліктів. Діти з таких сімей відстають у психічному розвитку. Але як тільки їх перевести у нормальні умови життя, вони швидко наздоганяють своїх однолітків. Якщо ж діти продовжують жити в умовах скупченості, убогості їх інтелект неухильно знижується порівняно з вродженим рівнем. Про це свідчать результати багатьох досліджень, які проводилися в Західній Європі та Північній Америці. Г. Гетцер ще у 1937 р. встановив, що школярі з сімей з поганими умовами життя на 1–2-му році відстають у своєму інтелектуальному розвитку від школярів з нормальних сімей.

Негативною є і протилежна ситуація: якщо сім'я має досить високий статус у суспільстві, свої володіння та багатство, то діти опиняються у специфічній психологічній ситуації. Як правило, в таких сім'ях батько та мати мало приділяють уваги дітям: час йде на виконання професійних та суспільних обов'язків, а також на світські розваги. Ці діти також не бачать материнської уваги та батьківського авторитету, як і діти з неповних сімей.

Витоки проблем сучасної сім'ї знаходимо у дослідженнях Й. Лангмейера та З. Матейчик, які проаналізували популярні книги про виховання дітей за 100 років, з 1850 до 1950 рр., та встановили зміни у тих цінностях, які батьки повинні прищеплювати дітям. Було виявлено стійке зрушення в значущості цих цінностей: зниження оцінки характеру дитини і зростання значення інтелектуальної і діяльної продуктивності, успіхів у навчанні та життєвої витривалості. Чи не говорить це про падіння значущості моралі та батьківського авторитету в сім'ї і у суспільстві? На перший план вийшли емоційні людські зв'язки, які залишилися єдиною опорою для людей у ХХ ст. У сучасному суспільстві вимоги до індивідуальної продуктивності й успішності зросли ще більше. Досить часто батько у сім'ї виступає зразком інтелектуальної і професійної успішності. І тому зростає його вплив, як ідеалу соціально-адаптованої особистості на дитину та на його інтелектуальний розвиток.

Яка роль сімейного спілкування у нормальній повній сім'ї задля інтелектуального розвитку дитини? Численні дослідження торкаються, перш за все, впливу сім'ї на інтелектуальний розвиток хлопчиків і дівчаток. Зокрема, констатується, що з народженням до дітей різної статі висувуються різні вимоги і створюються різні умови для інтелектуального розвитку. Ігри та іграшки для хлопчиків стимулюють у них розвиток незалежності. Вони заохочують дослідницький підхід до вирішення задач та розуміння просторових відношень. Хлопчики більш емоційно віддалені від батьків їм надається значна автономія, вони стикаються з більш широким колом явищ у довіллі. Від дівчаток потребують більшого послуху та дисциплінованості. Частіше по відношенню до них виявляють гіперопіку, що перешкоджає їх пізнавальній активності. Матері більше розмовляють з доньками, ніж з синами. Однак головним внеском у загальний інтелектуальний розвиток дитини є так званий інтелектуальний клімат сім'ї. Вперше до цього поняття звернувся відомий психолог Р. Зайонц після аналізу фактів, які стосуються відмінностей в рівні інтелекту дітей у великих і малих сім'ях. Діти з багаточисленних сімей показували нижчі результати за усіма інтелектуальними тестами порівняно з дітьми, які виховуються у сім'ї, де є 1–2 дитини. Але спостерігався інший ефект: залежність рівня інтелекту дитини від порядку народження. У дітей, які народилися пізніше, рівень інтелекту нижчий, ніж у старших братів і сестер. Причому існує висока позитивна значуща кореляція між

порядком народженості дитини у сім'ї (незалежно від статі) і рівнем її інтелекту. Існує багато пояснень цієї залежності. Ряд дослідників запропонували фізіологічні гіпотези. Популярності набула гіпотеза "маткової втомленості". З віком, а також після чергових родів, у матері погіршується "якість матки". Плід не засвоює необхідні для розвитку корисні речовини. Це призводить до того, що пізно народжені діти стають менш інтелектуально розвинутими. Ця гіпотеза стосується і близнюків, адже вони разом розвиваються в утробі і ділять харчування навпіл. Друга гіпотеза – економічна. Вважається, що первісток витрачає більшу частину "виховних ресурсів сім'ї". На долю наступних дітей залишається все менше часу, грошей, здоров'я і уваги батьків. Але за цією гіпотезою не можна пояснити відмінність між рівнем інтелекту єдиних дітей та первістків, близнюків, які живуть разом та які втратили свого брата (сестру). Р. Зайонц припустив, що головним фактором, який впливає на інтелект дитини, є "інтелектуальний клімат" сім'ї, а точніше інтенсивність інтелектуальної взаємодії з батьками. Модель психолога достатньо складна. Він вважає, що кожен член сім'ї має свій рівень інтелекту і кожен вносить свій вклад в "інтелектуальний клімат" сім'ї пропорційно своєму інтелектуальному рівню, а сім'я в свою чергу впливає на нього. Найвищий рівень інтелекту слід чекати в малих сім'ях з великою різницею років народження між дітьми. Поява брата чи сестри для дитини 4-х років значуща, ніж для дитини 11–12 років у зв'язку з тим, що дитина в 12 років вже розвинута інтелектуально на 70–80 % та умовно вважається дорослою. Ця ж модель передбачає негативний вплив на інтелект дитини народженням наступної дитини, якщо попередній не виповнилося 3-х років. Позитивною для дітей є різниця 4–9 років, відсутність ефекту спостерігається для дітей з різницею 9–12 років, а потім знову по висхідній спостерігається негативний ефект.

У серпні 1986 р. Р. Зайонц опублікував узагальнюючу статтю, в якій прогнозував результати 27 досліджень щодо впливу конфігурації сім'ї на рівень інтелекту дитини. Дослідження проводилися в США, Бельгії, Нідерландах, Великобританії, Франції з використанням різних тестів інтелекту. В кожному з них брало участь від 1 тисячі до 1 мільйону дітей віком від 5–18 років. Практично всі дослідження показали зниження інтелекту дітей зі збільшенням їх числа у сім'ї. Також було виявлено, що при маленьких інтервалах між народженнями дітей, у найбільш несприятливих умовах розвитку виявляється середня дитина. Вона відстає в мовленнєвому та в інтелектуальному розвитку. Справа в тому, що у багатодітній сім'ї інтенсивність спілкування з появою кожної нової дитини переключується на неї. Первісток отримав свою долю спілкування в немовлячому віці. Середній дитині батьківської уваги не вистачає взагалі. Оскільки у неї в 2–3 роки повинен формуватися активний словник, дефіцит спілкування з часом позначається на її розумку. За даними досліджень Т. Думітрашку, у багатодітних сім'ях з низьким соціально-економічним статусом і середнім віком первістків 9,5 років, один із батьків притримується авторитарного стилю виховання. Авторитарність батька може бути позитивним фактором, а авторитарність матері впливає негативно на дітей. До такої поведінки схильні емоційно лабільні та імпульсивні жінки.

В Росії саме об'ємне та єдине дослідження впливу конфігурації сім'ї на розвиток дітей провів колектив психологів під керівництвом І. В. Равіч-Щербо. У 5 містах Росії було проаналізовано навчальні оцінки школярів 2-х класів (7310) і 8-х класів (5054) середньої школи. Результати, які вони отримали, майже повністю співпадають з висновками зарубіжних авторів. Чим менша сім'я, тим більша ймовірність, що діти будуть добре та відмінно навчатися. Підтвердився і зв'язок порядкового номеру народженості дитини з її успішністю у навчанні: діти народжені першими (1–2), мають переваги – успішність їх висока за всіма предметами. Такий фактор, як різниця у віці між дітьми, не є дуже важливим порівняно з попередніми. Найкращим показником є інтервал народженості дітей – 6–7 років. З'ясувалося, що стать дітей також є важливою. Негативні ефекти розміру сім'ї та порядковий номер народженості дитини впливає сильніше на успіхи дівчаток, ніж хлопчиків. На дівчаток менше звертають уваги, не займаються їх інтелектуальним розвитком після вступу до школи. Цікаво, що "стартові можливості" (початковий рівень успішності) у єдиних дочок у сім'ї вищий, ніж у єдиних синів.

Якою ж повинна бути конфігурація сім'ї, якщо керуватися моделлю Зайонца? Очевидно, така сім'я повинна складатися з 2–3 дітей та пари батьків. При чому

різниця у віці між дітьми повинна бути не менше 6–7 років. Але у цьому випадку варто належну увагу приділяти інтелектуальному розвитку середньої і особливо, молодшої дитини. Звичайно, ці положення варто сприймати не більш ніж рекомендації, адже індивідуальне життя кожної сім'ї важливіше, ніж усілякі теорії та гіпотези.

Що стосується єдиної дитини у сім'ї, то її виховання – це окрема проблема, якій присвячено багато книг та статей. Небезпека є в тому, що батьки часто виховують "кумира сім'ї" егоцентрика, який не вміє будувати відносини з навколишніми.

Рівень інтелекту дитини визначається спадковістю (генотипом) і середовищем. На долю спадковості приходить 50 % в детермінації інтелекту, на долю середовища – 30 %, а на долю взаємодії "генотип – середовище" – 20 %. Останнє потребує пояснення. Відомий психолог і генетик Р. Пломін запропонував твердження, що люди, що володіють різними природженими властивостями, по-різному реагують на ті чи інші особливості середовища, а соціум у свою чергу по-різному реагує на ті чи інші особистісні якості, вміння, темперамент людини. Р. Пломін виділив три типи взаємозв'язку генотипу і середовища:

1. Пасивний вплив – коли члени однієї сім'ї мають спільну спадковість, тим самим можливості підсилюються за рахунок аналогічного середовища.

2. Реактивний вплив – реакція середовища на прояви вроджених психічних якостей дитини, яка призводить до домінування певних особистісних рис.

3. Активний вплив – індивід або активно шукає середовище, або створює його власними зусиллями, при чому середовище повинно відповідати його вродженим особливостям.

Прикладом першого виду взаємозв'язку є сім'я композиторів Бахів: діти що володіють музичними здібностями розвиваються у музичному середовищі. Другий тип взаємодії проявляється у різних ставленнях батьків-опікунів до прийомних дітей: ставлення залежить від рівня інтелектуального розвитку дитини. Третій тип взаємодії – активний вибір професії і навчального закладу: діти вибирають середовище відповідне до їх здібностей та прихильностей. Спілкування та сумісна діяльність батьків та дітей, теж відноситься до третього типу, оскільки ініціатором взаємодії та спілкування виступає дитина.

Існують основні моделі (окрім моделі Зайонца) впливу батьків на інтелект дитини:

1. Експозиційна модель. Вважається, що вирішальне значення для розвитку інтелекту дитини має тривалість її спілкування з одним з батьків. Дитина частіше та довше спілкується з матір'ю, тому передбачається, що рівень інтелектуального рівня дітей буде більше корелювати з рівнем інтелекту матері ніж батька.

2. Ідентифікаційна модель. В основі її лежать уявлення про дитину, як істоту, що уподібнюється до близьких для неї людей. Припускається, що дитина активно засвоює нові способи поведінки, притаманні своїй статі, психологічно ідентифікуючи себе з одним з батьків тієї ж статі. Ідентифікація батька з сином, а матері з донькою дійсно зумовлює схожість між ними за деякими особистісними рисами, але прогнози цієї моделі по відношенню до розвитку здібностей не виправдовуються.

Тож можна зробити висновок, що ідентифікація дитини з одним із батьків тієї ж статі має важливе значення для формування ряду особистих якостей, але практично не має ніякого значення для формування когнітивних здібностей. В останньому випадку спрацьовують зовсім інші механізми. Зрозуміло одне: передача культурного досвіду, інтелектуального потенціалу здійснюється під час взаємодії дитини і дорослого. Але що ж повинен робити дорослий, щоб реалізувати свою роль інтелектуального донора та вихователя? Існують дані про взаємозв'язок відносин між подружжям та їх ставленням до дитини, рівнем розвитку дітей з якістю взаємодії батьків у сім'ї. Дискомфорт у подружніх стосунках призводить до уповільнення розвитку дитини, особливо сильно це впливає на розвиток дітей 3–4 років. І все ж таки когнітивний розвиток значно залежить від того, як батьки справляються з навчанням дитини в ході спілкування, ніж від того, як батьки відносяться один до одного. П. І. Керич у 1990 р. проводив дослідження впливу сімейних взаємин на ставлення до дитини та виявив, що на розвиток дитини впливає стиль мовного спілкування батьків.

Висновки. Отже результати дослідження дали змогу визначити, що головним фактором прояву та розвитку інтелектуальних здібностей для дітей є помірне

емоційна підтримка з боку батьків: не просто любов та обожнювання, а й емоційне заохочення успіхів і активності дитини. Як не банально, але бездумна гіперпротекція, як і байдужість до дітей, призводить до різного виду аномальних варіантів розвитку. Вважаємо, що лише у родині, де є троє і більше дітей, батьківська турбота може мати нормальний характер. Вона рівномірно розподіляється між усіма. У великій родині дитина звикає з найменших років до колективу, здобуває досвід взаємного зв'язку. Якщо в родині є старші і молодші діти, між ними встановлюється досвід любові і дружби в найрізноманітніших формах. Життя такої родини надає дитині можливість вправлятися в різних видах людських стосунків. Перед нею проходять такі життєві завдання, які недоступні дитині-одиначці: любов до старшої дитини і любов до молодшої, вміння поділитися з братом або сестрою, звичка поспівчувати їм. І головне, що дає дитині велика родина – звичку бути в колективі, що є вирішальним етапом соціалізації особистості.

Література

1. Дружинин В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 176 с.
2. Чейлк С. Перестаньте воспитывать детей – помогите им расти: как развить в ребёнке уверенность в себе / Стив Чейлк ; пер. с англ. Ю. А. Рудаковой. – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 154 с.

УДК 37.013.42

КРЕАТИВНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ

Равлюк Т. А.

У статті розкрито суть понять "технологія", "педагогічна технологія", "креативність", "креативна педагогічна технологія", "соціальна технологія". Визначені особливості застосування креативних педагогічних технологій у підготовці фахівців соціально-педагогічної сфери.

Ключові слова: технологія, педагогічна технологія, креативність, креативна педагогічна технологія, соціальна технологія.

В статье раскрыта суть понятий "технология", "педагогическая технология", "креативность", "креативная педагогическая технология", "социальная технология". Выделены особенности использования креативных педагогических технологий в подготовке специалистов социально-педагогической сферы.

Ключевые слова: технология, педагогическая технология, креативность, креативная педагогическая технология, социальная технология.

The author of the article elucidates the essence of the notions "technology", "pedagogical technology", "creativity", "creative pedagogical technology", and "social technology". Peculiarities of using creative pedagogical technologies in training of specialists in the socio-pedagogical sphere have been determined.

Key words: technology, pedagogical technology, creativity, creative pedagogical technology, social technology.

У сучасних умовах глобалізації, інформатизації системи освіти України застосування інноваційних креативних педагогічних технологій навчання та виховання виступає як необхідна передумова ефективної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери.

Пошук шляхів удосконалення якості освітньої підготовки майбутніх соціальних педагогів, соціальних працівників, створення умов для формування та розвитку творчої особистості, знайшов відображення у документах міжнародних організацій, нормативно-правових документах Міністерства освіти і науки України (Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття"), закон України "Про освіту", Національна доктрина розвитку освіти та ін.).

Проблеми підготовки соціально-педагогічних кадрів висвітлюються в багатьох фундаментальних працях, зокрема О. Безпалько, Т. Веретенко, І. Звереві, А. Капської, Г. Лактіонової, Л. Міщик, С. Пащенко, О. Пенішкевич, В. Поліщук та ін.

Психолого-педагогічним проблемам формування та розвитку творчої особистості приділено увагу в працях В. Андрєєва, В. Андрієвської, Д. Богоявленської, Р. Вайноли, Л. Виготського, Н. Гузій, В. Загвязинського, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Н. Кічук, П. Кравчук, Н. Кузьміної, О. Лука, О. Матюшкіна, В. Моляко, М. Нікандрова, К. Платонова, Я. Пономарьова, М. Поташника, С. Сисоєвої, К. Роджерса, А. Маслоу, Е. Торренса та ін.

Моделювання педагогічних систем і процесів висвітлені Є. Лодатко, О. Мещаніновим, А. Остапенко, В. Ясвіним та ін.

Відзначаючи продуктивність запропонованих ідей та технологій, аналіз наявної наукової літератури засвідчує актуальність проблеми дослідження.

З огляду на викладене, метою нашої статті є обґрунтування змісту креативних педагогічних технологій у підготовці фахівців соціально-педагогічної сфери.

На підставі аналізу довідково-енциклопедичної літератури узагальнено поняття "технологія" (грец. τεχνη – майстерність, техніка; λογος – передавати) – наука про способи (набір і послідовність операцій) розв'язання завдань людства за допомогою технічних засобів; технічний метод досягнення практичних цілей; сукупність способів, які використовуються для отримання предметів, необхідних для

існування людини; набір процедур і методів організації людської діяльності; засоби, які використовуються для моделювання поведінки людини [1; 2, с. 28–29].

Таким чином, за допомогою технологій забезпечується можливість досягнення ефективного результату (цілі) в розвитку особистісних властивостей у процесі засвоєння знань, умінь, навичок.

У сучасній науково-теоретичній літературі і практичній діяльності видатних вітчизняних педагогів виділяються три основні види технологій: технічні, економічні і гуманітарні. Гуманітарні технології розподіляються на управлінсько-гуманітарні, педагогічні та психологічні [5, с. 47].

Термін "педагогічна технологія" з'явився в освіті порівняно недавно. У 1886 р. його в контексті навчального процесу використав англієць Джеймс Саллі. Однак дискусія з приводу того, чи існує в природі педагогічна технологія як певний інструмент навчання й виховання, яким може оволодіти кожний педагог, триває дотепер. У ній окреслилося дві принципові позиції. Прибічники однієї переконані, що виховання й навчання є творчими процесами, інтуїтивним осягненням світу іншої людини і відповідним впливом на цей світ. Їх опоненти доводять, що педагогічний процес має інструментальний характер. Його мета полягає у вихованні особистості із заздалегідь заданими властивостями.

Ідею технологізації навчального процесу один із перших оприлюднив видатний чеський мислитель-гуманіст, педагог, громадський діяч Ян Амос Коменський, стверджуючи, що школа є майстернею, "живою типографією", яка "друкує" людей. Учитель, на його думку, в педагогічному процесі користується тими засобами для виховання й освіти дітей, що й типографські працівники, створюючи книгу. Технологія навчального процесу, за переконаннями Я. А. Коменського, повинна гарантувати позитивний результат навчання. Функціонально вона має бути своєрідною дидактичною машиною, яка, за умови правильного користування нею, забезпечувала б очікуваний результат. Для цього необхідно чітко окреслити цілі, вміло вибрати засоби, встановити жорсткі правила їх використання. Усе це свідчить, що Я. А. Коменський розглядав технологізацію як важливий засіб упровадження провідних дидактичних принципів [3, с. 59].

Швейцарський педагог Йоганн Генріх Песталоцці актуальним завданням педагогіки вважав створення "механізму освіти", що дасть змогу кожному підготовленому педагогу, який докладе багато власних зусиль, виховати будь-яку дитину [23, с. 60].

Не розділяв поглядів Я. А. Коменського, Й. Г. Песталоцці відомий французький філософ і педагог Жан-Жак Руссо, який основою розвитку особистості вважав вільне виховання. Зважаючи на природу дитини, зазначав Ж.-Ж. Руссо, необхідно відмовитися від встановлених волею вихователя обмежень, відчувати дитину від сліпого підкорення цій волі [3, с. 59]. Внутрішньою мотивацією цього процесу є прагнення особистості до самовдосконалення, самопізнання, творчого саморозвитку.

Аналіз наукової літератури виявив, що спроби впливати на неповторну особистість вихованця за допомогою технології засуджували також американський гуманіст Карл Роджерс, австро-німецький філософ і педагог Рудольф Штейнер, представники "педагогіки творчості" (Ф. Гансберг, Е. Лінде, Г. Шаррельман), Лев Толстой, Костянтин Вентцель, Луїза Шлегер та ін.

Вони вказували на пріоритети ідеї створення особливого дитячого світу, "пробудження душі дитини", прагнення зберегти в людині оригінальність і яскравість дитинства. Відповідно успішність чи неуспішність роботи навчального закладу оцінювали не на підставі використовуваних технологій, а зважаючи на творчу спрямованість особистості педагога, на створений ним клімат у процесі навчання й виховання.

З часом педагогічну технологію визнали як важливий чинник підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Здійснений нами аналіз наукових праць дав можливість виявити різноманітність підходів до визначення поняття "педагогічна технологія". На думку російського педагога М. Кларіна, педагогічна технологія – це сукупність та послідовність функціонування всіх особистісних, інструментальних, методичних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей [5, с. 65]. Російський учений В. Сластьонін вбачає в ній закономірну педагогічну діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і володіє більш високим ступенем ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж під час

використання традиційних методик навчання [3, с. 65]. Українська дослідниця О. Козлова вважає педагогічну технологію радикальним оновленням інструментальних і методологічних засобів педагогіки і методики з умовою збереження наступності в розвитку педагогічної науки і шкільної практики, набором технологічних процедур, які забезпечують професійну діяльність учителя, – гарантованістю кінцевого результату [3, с. 65]. Володимир Беспалько визначає педагогічну технологію як проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці, як змістовну техніку реалізації навчально-виховного процесу [3, с. 65].

Досягнення творчого рівня розвитку особистості можна вважати найвищим результатом використання будь-якої педагогічної технології. Це безпосередньо стосується креативних педагогічних технологій, у тому числі соціальних.

Аналіз сучасних зарубіжних та вітчизняних психолого-педагогічних джерел дозволив виявити різні підходи до розуміння креативності (від лат. creatio – створення): як здатність людини відмовитися від стереотипних способів мислення (Р. М. Сімпсон), ризикувати (Дж. Гілфорд); особливості поведінки особистості, які виражаються в оригінальних способах отримання результату, досягнення мети, нових підходах до визначення проблеми (Е. Торренс, Дж. Рензулі); здібність продукувати оригінальні ідеї в умовах розв'язання проблем (М. А. Воллах) [3, с. 60–61]; здатність особистості визначати нові поняття та формувати нові навички, тобто здатність до творчості; здатність до розвитку своїх здібностей [6, с. 38].

Необхідними умовами прояву креативності майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери є існування творчої особистості, творчого процесу та творчого середовища.

У психолого-педагогічній літературі поряд із терміном "творча особистість" використовують термін "креативна особистість". Креативну особистість розуміють як особистість, яка має внутрішні передумови (особистісні утворення, нейрофізіологічні задатки), що забезпечують її творчу активність, тобто нестимульовану ззовні пошукову та перетворювальну діяльність [6, с. 22]. Творча активність не завжди може бути продуктивною. Саме продуктивну творчу активність називають творчою діяльністю, тобто таким творчим процесом, унаслідок якого виникає нове досягнення. С. О. Сисоєва визначає творчу особистість як креативну особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності [7, с. 22].

Для результативності застосування креативних педагогічних технологій необхідно створити творче середовище, атмосферу пошуку нового, в умовах якої студенти могли б заглибитися у творчу діяльність, піддавати сумнівам сталі істини. Виникнення подібної атмосфери можливе лише завдяки збалансованості функцій того, хто навчає, і того, хто навчається.

У процесі застосування креативних педагогічних технологій важливим є дотримання наступних принципів:

1. Особистість викладача займає провідну позицію в навчально-виховному процесі, проте змінюється його ставлення до студентів, а також – до самого себе. Викладач – не просто "носіє" інформації, а помічник у становленні та розвитку особистості студента. Змінюється характер управління, впливу на студентів: позиція авторитарної влади втрачається, натомість утверджується партнерська позиція демократичної взаємодії, співпраці, взаємодопомоги, заохочення ініціативи студентів. Змінюється також позиція студента, який орієнтується на активну взаємодію з викладачем та одногрупниками.

2. Зміна функцій знань і способу організації їх засвоєння. Процес засвоєння знань повинен бути організованим у різноманітних формах пошукової мислительної діяльності як продуктивний творчий процес.

3. Урахування соціальної природи навчання та розвитку особистості. Орієнтація не на індивідуальні, а на групові форми взаємовпливу, міжособистісних відносин та спілкування.

У процесі підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери застосовуються елементи таких креативних технологій, як: технологія розвивального навчання Л. Занкова, технологія особистісно-розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова, технологія розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера, проектні, модульні та інші технології.

Важливою та необхідною передумовою формування творчої особистості майбутнього соціального педагога (соціального працівника) є застосування сучасних технологій соціальної роботи, які характеризуються динамічністю, неперервністю, циклічністю, дискретністю, "суб'єкт-суб'єктними" відносинами [4, с. 104–105].

Структура технологій соціальної роботи визначається наявністю:

- програми (проекту), в межах якої (якого) розв'язується певна проблема;
- заданого алгоритму як системи послідовних операцій на шляху досягнення результату;

- певного стандарту (нормативу) діяльності;

- критеріїв оцінки результатів [4, с. 108].

У процесі підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної роботи не виключається можливість застосування прикладних технологій соціальної роботи: соціального контролю, соціальної профілактики, соціальної терапії, соціальної реабілітації, соціально-правового захисту, соціального страхування, соціального обслуговування, соціального опікуєнства, соціального посередництва, соціального супроводу, соціального патронажу, корекції, рекламно-інформаційні технології.

Аналіз опитування викладачів соціально-педагогічних дисциплін (Житомирського державного університету імені Івана Франка, Харківського гуманітарно-педагогічного інституту, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича), соціальних педагогів і соціальних працівників м. Чернівці та Чернівецької області виявив, що ефективними формами, методами, прийомами креативних педагогічних технологій у підготовці фахівців соціально-педагогічної сфери є підготовка та проведення тренінгів на актуальну соціально-педагогічну тематику (87,13 % викладачів, 68,17 % соціальних педагогів, 61,92 % працівників соціальних служб; середній показник – 72,40 %), розробка власної програми реабілітаційної роботи з дитиною, що має особливі потреби (87,16 % викладачів, 67,43 % працівників соціальних служб, 62,12 % соціальних педагогів; середній показник – 72,24 %), розробка проектів на актуальну соціально-педагогічну тематику (87,54 % викладачів, 51,11 % соціальних педагогів, 50,32 % працівників соціальних служб; середній показник – 62,99 %), підготовка та проведення нестандартних соціально-педагогічних заходів (70,32 % викладачів, 55,31 % соціальних педагогів, 39,18 % працівників соціальних служб; середній показник – 54,94 %), організація зустрічей із фахівцями соціальної сфери (65,17 % викладачів, 50,35 % соціальних педагогів, 33,44 % працівників соціальних служб; середній показник – 49,65 %), підготовка та проведення ділових ігор (70,18 % викладачів, 48,36 % соціальних педагогів, 28,54 % працівників соціальних служб; середній показник – 49,03 %).

Зазначені результати опитування ми враховуємо в процесі професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери під час аудиторних занять, а також соціально-педагогічної практики.

З огляду на викладене, вважаємо, що тенденції розвитку сучасних креативних педагогічних технологій безпосередньо пов'язані з гуманізацією освіти, яка сприяє самоактуалізації та самореалізації особистості, прояву творчого потенціалу майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери.

Література

1. Большая советская энциклопедия [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www. URL : http://slovari.yandex.ru/dict/bse/article/00078/](http://slovari.yandex.ru/dict/bse/article/00078/) – Назва з екрана.
2. Волобуєва Т. Б. Педагогічна технологія навчального дослідження / Т. Б. Волобуєва // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2011. – № 1 (8). – С. 28–32.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Карпенко О. Г. Вступ до спеціальності "Соціальна робота" : навч.-метод. посіб. / О. Г. Карпенко. – К. : Видавничий дім "Слово", 2011. – 248 с.
5. Кларин М. В. Технология обучения : идеал и реальность / М. В. Кларин. – Рига : Эксперимент, 1999. – 180 с.
6. Морозов А. В. Креативность преподавателя высшей школы : монография / А. В. Морозов. – М., 2002.
7. Сисоєва С. О. Основы педагогической творчости учителя : навч. посіб. / С. О. Сисоєва. – К. : ІСДОУ, 1994. – 112 с.

УДК 37.013.42

ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗМІСТ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДЕЗАДАПТОВАНИХ ДІТЕЙ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Стадник Д. О.

У статті автор аналізує наукові підходи до визначення педагогічного змісту реабілітації дезадаптованих дітей в умовах освітнього середовища загально-освітнього навчального закладу, розкриває поняття "реабілітація" відповідно до освітньо-виховної роботи з дітьми.

Ключові слова: реабілітація, освітнє середовище, педагогічна реабілітація, реабілітаційне середовище, дезадаптовані діти.

В статье автор анализирует научные подходы к определению педагогического содержания реабилитации детей в условиях образовательной среды общеобразовательного учебного учреждения, раскрывает понятие "реабилитация" в отношении к учебно-воспитательной работы с детьми.

Ключевые слова: реабилитация, образовательная среда, педагогическая реабилитация, реабилитационная среда, дезадаптированные дети.

In this article the author analyzes scientific approaches to the definition of the pedagogical content of maladjusted children rehabilitation in conditions of the educational environment of general education school and elucidates the concept "rehabilitation" pertaining to teaching and educational work with children.

Key words: rehabilitation, educational environment, pedagogical rehabilitation, rehabilitative environment, maladjusted children.

Реалії сучасних умов існування суспільства яскраво висвітлюють одну із головних суперечностей освіти, до якої прикута увага вчених і практиків останнього десятиліття. Її суть полягає у збільшенні навчально-виховних навантажень з підвищенням вимог і зростаючою інтенсифікацією процесу навчання у зв'язку зі збільшенням інформаційних потоків при одночасному погіршенні здоров'я дітей і підлітків, функціональних можливостей, зниженням працездатності, порушенні змістовно життєвих основ становлення людини.

Ця суперечність свідчить не тільки про соціально-економічне і демографічне неблагополуччя, яке переживає наша країна, на що вказує коефіцієнт життєздатності в 1,3 за експертними оцінками (при максимумі 5), що нижче, ніж у багатьох країнах Африки, Латинської Америки і Південно-Східної Азії. Скоріше і про більш глобальні негативні тенденції: загальне екологічне неблагополуччя, постійне накопичення порушень у програмі розвитку людини з покоління в покоління, вплив космофізичних особливостей переходу в третє тисячоліття.

Пошуками конструктивного виходу із ситуації, яка існує на даний час, займається велика кількість учених: педагогів, психологів, соціологів. Одним із напрямів, яке проходить активне становлення, є реабілітаційна педагогіка – напрям у педагогіці, перші ознаки якого в науці на рубежі 80-х і 90-х рр. минулого століття були викликані до життя різким ускладненням проблемності контингенту дітей і підлітків, які навчаються в школі.

Варто зазначити, що більшість досліджень реабілітаційної проблематики педагогічного спрямування мають яскраво виражений соціально-педагогічний контекст (С. О. Бєлічева, М. В. Жданова, Р. В. Овчарова, С. О. Расчютіна та ін.).

Особливо актуальні праці, у яких соціально-педагогічна реабілітація досліджується як процес взаємодії дитини і реабілітологів, який ґрунтується на довірливих відносинах (О. О. Виноградова, Ю. І. Зотов і ін.).

На підставі наукових досліджень можна констатувати, що практично будь-яка виховна й освітня діяльність може мати реабілітаційний ефект.

У зв'язку з цим виникає необхідність вирішення реабілітаційних завдань щодо дітей безпосередньо у середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Проблема реабілітації набуває особливу гостроту у зв'язку зі значним ростом у загальноосвітніх закладах числа дітей з психічними і соматичними порушеннями, які обумовлені складним комплексом негативних соціально-біологічних факторів, широко розповсюдженим явищем шкільної дезадаптації, причиною якої може бути педагогічна занедбаність.

Таким чином, проблема реабілітації педагогічно занедбаних (педагогічно дезадаптованих) дітей молодшого шкільного віку в умовах загальноосвітнього навчального закладу є актуальною і потребує свого вирішення.

У зв'язку із актуальністю означеної проблеми головною метою даної статті є обґрунтування значення реабілітації для педагогічно дезадаптованих учнів початкових класів в умовах освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу та визначення її педагогічного змісту.

Історія педагогічної роботи, яка за своєю сутністю є реабілітаційною, пов'язується історіографами цього напрямку О. О. Горшковою, Р. В. Овчаровою, В. В. Морозовим із досвідом розвитку і застосування гуманістичної педагогіки з XVIII століття, епохи Просвітництва і гуманізму і до сучасності (І. Песталоцці, К. Д. Ушинський, В. П. Кащенко, В. М. Сорока-Росинський, А. С. Макаренко, Я. Корчак, С. О. Калабалін та ін.). Одна із постійних проблем людського буття і свідомості – проблема гуманізму, сутність якої полягає у відношенні до людини як до вищої цінності, визнанні його права на свободу, щастя, творчий вияв, розвиток і відновлення своїх фізичних, душевних і духовних сил.

Центральним у категорійному апараті реабілітаційної педагогіки є поняття "реабілітація". Термін бере свій початок у країнах Західної Європи. Реабілітація – поняття з багатим і багатообразним змістом та має різноманітні загально визнані аспекти, мета яких полягає у дослівному значенні "відновлення" від пізнелатинської "rehabilitation", а саме:

- юридична, яка передбачає відновлення доброго імені і юридичних прав у силу відміни раніше визнаної вини;
- психологічна, яка передбачає відновлення втрачених здібностей особистості як прояв її пластичності;
- соціальна, яка націлює на відновлення втрачених соціальних зв'язків і функцій з середовищем життєзабезпечення;
- медична, яка спрямована на попередження інвалідності за рахунок відновлення порушених функцій організму і працездатності.

Поняття "реабілітація" у застосуванні до освітньо-виховної роботи з дітьми, з одного боку, торкається кожного із перерахованих аспектів. Наприклад, Р. В. Овчарова вказує на завдання відновлення людини в правах, статусі, здоров'ї, дієздатності в особистих очах і в очах оточуючих. Особливо це стосується педагогічно занедбаних дітей.

Відновлення дитини в правах, якщо вони втрачені за негативних обставин розвитку, передбачає врахування основних положень Конвенції ООН про права дитини: його право на життя, право на виховання і навчання, право і свобода особистості, право на отримання можливостей для повноцінного розвитку, активної участі в житті суспільства. Це пов'язано не тільки з перемаганням сімейних і шкільних репресій і соціальної дискримінації неповнолітніх, але й зі змінами уявлення дитини про саму себе – його Я-концепції. Виходячи з цілісного розуміння людини, реабілітаційний процес, тим не менш, відбувається на рівні особистості, суб'єкта діяльності і соціального суб'єкта із урахуванням її індивідуальності. Вихідним становиться стан здоров'я дитини у всіх сферах, включаючи духовно-душевну.

Болгарські дослідники на чолі з В. С. Мановою-Томовою (1981) виділили 4 групи складних і різноманітних причин, у результаті яких виникає необхідність проведення реабілітації: медико-біологічні (наслідкові, уроджені і ті, які виникли в період індивідуального життя); соціально-економічні (урбанізація, проблеми сучасної сім'ї, відсутність правильної організації дозвілля дітей, вплив засобів масової інформації та ін.); психологічні (відношення до оточуючої дійсності, різна ступінь формування здібностей, темпераменту і характеру); педагогічні (наявність чи відсутність систематичного виховання, яке попереджає виникнення негативних передумов для розвитку).

Важливо зазначити, що саме ці причини є факторами виникнення явища педагогічної занедбаності і шкільної дезадаптації дітей. У зв'язку з цим виникає

питання: чому деякі сучасні дослідники притримуються думки, що реабілітаційна діяльність можлива лише в спеціальних реабілітаційних установах?

Не можна заперечувати той факт, що концептуальний розвиток наукових ідей в реабілітаційній сфері педагогіки починається від розробки окремих категорій до загальноосвітньої практики (М. П. Вайзман, А. В. Гордєєва, Т. П. Калиновська та ін.). Масовий характер реабілітаційної педагогіки спирається на опосередкований підхід до педагогічної реабілітації, який не тільки не відторгає цінність індивідуальності людини, але і задає аксіологічний акцент на духовно педагогічну складову. Вона передбачає одночасну роботу соціального педагога з відновлення максимально гармонійного психофізіологічного і професійного стану, який забезпечує реабілітаційні якості освітнього середовища навчального закладу, зокрема школи.

У реабілітаційній педагогіці діти, які потребують реабілітації, називаються "особливі діти". У якості однієї із ознак, за якою діти можуть бути віднесені до категорії особливих, є їх дезадаптація. Дезадаптація вважається одним із центральних понять реабілітаційної педагогіки. За думкою Б. М. Алмазова, саме діти з порушеннями середовищної адаптації в первинному навчальному колективі і повинні розглядатися як основний об'єкт педагогічної реабілітації.

Шкільна дезадаптація фактично визначає будь-які труднощі, що виникають у дитини в процесі шкільного навчання. При цьому їх описання часто споріднені з клінічним описанням симптоматики граничних нервово-психічних порушень. До числа основних первинних зовнішніх проявів шкільної дезадаптації і лікарі, і педагоги, і психологи одноголосно відносять труднощі у навчанні і різноманітні порушення шкільних норм поведінки.

Водночас окремими авторами констатується неприпустимість уваги до реабілітації нормальної здорової дитини. Така постановка питання може здатися абсурдною, проте лише на перший погляд, оскільки якщо є здоров'я, то і не потрібно щось відновлювати. Однак, якщо взяти до уваги різке збільшення (до 30–35 %) кількості дітей з діагнозом "практично здоровий", які складають основний резерв "групи ризику", то така постановка питання є правомірною. Таким чином, неяскраво виражена дезадаптація також може стати чинником для віднесення дітей до групи особливих. Різними проблемами і комплексами часто страждають діти, які ростуть в умовах неповноцінного харчування, які часто хворіють, діти, які мають фізичні вади, діти з інтелектуальними здібностями, які не відповідають шкільним вимогам, які володіють специфічною структурою обдарованості, діти, які мають своєрідний життєвий темп.

Таким чином, "групу ризику" шкільної і соціальної дезадаптації можна розглядати і в більш широкому розумінні, ніж у розповсюдженому уявленні про дітей із неблагополучних сімей, з девіантною поведінкою, важковиховуваних, хоча ця категорія незмінно залишається в полі зору.

Дійсно, на сьогодні особливо багаточисельні групи дітей, які знаходяться у складній життєвій ситуації залишились: без опіки батьків, без визначеного місця проживання, без друзів, без допомоги, без перспективи. Таке дитинство потребує реабілітації: відновлення втрачених можливостей жити здоровим, повноцінним і цікавим життям. Кожний вихователь, кожний соціальний педагог допомагає дитині відновити віру в перемогу кращого майбутнього над драматичним життям.

У результаті аналізу наукових досліджень з проблеми можна стверджувати, що педагогічний зміст реабілітації школярів полягає у створенні середовища (умов) для відновлення потенціалу природного розвитку сил дитини: пізнавальних, фізичних, емоційних, когнітивних, і головне – духовно-моральних, – у їх гармонійності і цілісності.

Ефективність реабілітаційного процесу, за думкою багатьох дослідників, пов'язана з комплексним підходом. Хоча у лікувально-педагогічному підході і підкреслювалась первинність педагогічних засобів по відношенню до медичних, саме це дало розуміння комплексності педагогічної реабілітації. В 90-х рр. минулого століття вчені дійшли висновку, що в основі визначення поняття "педагогічна реабілітація" лежить комплекс психолого-педагогічних, а за необхідності, і медичних заходів, які спрямовані на корекцію, відновлення чи компенсацію втрачених чи порушених психофізичних функцій. Діти з відхиленнями у розвитку, діти-сироти, діти-

правопорушники, діти із сімей, які відносяться до групи соціального ризику були визначені як пріоритетний об'єкт реабілітації.

Довгий час М. П. Вайзман (1995, 1996) визначав педагогічну реабілітацію як педагогічний вплив на хвору чи важковиховану і важконаучувану дитину з метою коригування її поведінки, оптимізації емоційного стану, інтелектуальної діяльності, ліквідування педагогічної занедбаності.

Услід за М. П. Вайзманом, Т. П. Калиновська визначає педагогічну реабілітацію як педагогічний вплив на дітей "групи ризику", спрямований на відновлення дієздатності, життєрадісності, особистісної активності, віри в свої сили і зняття дезадаптації у дітей. На жаль, висувачи гуманістичну ідею, автор в якості шляхів реабілітації бачить профілактику і корекцію.

З 1995 р. у вживання увійшло визначення педагогічної реабілітації російського доктора педагогічних наук А. В. Гордєєвої, яка стверджує, що педагогічна реабілітація включає в себе відновлення частково втрачених або ослаблених якостей і функцій організму, особистості дитини, окремих її сторін з метою максимально повноцінного розвитку її індивідуальних можливостей і адаптації до оточуючого світу. Саме це визначення педагогічної реабілітації отримало розповсюдження за межами Росії. Зокрема, у своїх дослідженнях ним керується український дослідник-педагог І. Г. Єрмаков.

У багатьох наукових працях зміст поняття "педагогічна реабілітація" розкривається з позицій інтеграції педагогічних, психологічних, медичних і соціальних заходів, які позитивно впливають на відновлення життєвих сил дитини, її соматичне здоров'я, психіку, способи поведінки, умови життя і діяльності, на попередження і лікування патологічних станів, на профілактику, корекцію, компенсацію важковихованості і важконаучуваності (Ю. В. Гербеєв, Ю. В. Мягченков, І. О. Невський і ін.).

Проте комплексний підхід до педагогічної реабілітації не спрацьовує в умовах загальноосвітньої школи такою ж мірою, як у корекційних закладах за різних причин: відсутність потрібних спеціалістів, масовість процесу і т. ін., і тому спонукає до подальшого пошуку принципово відмінного рішення, коли за збереження інтеграції зусиль ключовою фігурою став би соціальний педагог, який безпосередньо працює з дитиною.

Варто зазначити, що більшість досліджень реабілітаційної проблематики педагогічного спрямування мають яскраво виражений соціально-педагогічний контекст (С. О. Белічева, М. В. Жданова, Р. В. Овчарова, С. О. Расчьотіна та ін.).

Особливо актуальні праці, у яких соціально-педагогічна реабілітація досліджується як процес взаємодії дитини і реабілітологів, який ґрунтується на довірливих відносинах (О. О. Виноградова, Ю. І. Зотов і ін.).

На підставі наукових досліджень можна констатувати, що практично будь-яка виховна й освітня діяльність може мати реабілітаційний ефект.

Важливим для визначення сутності педагогічної реабілітації як відновлення людського в людині, що було продемонстровано в діяльності А. С. Макаренка, С. Т. Шацького та ін., є те твердження, що педагогічна реабілітація – більш широке і глибоке поняття, аніж просто відновлення соціальних зв'язків і норм поведінки.

Це розуміння підводить нас вже на новому рівні знання до усвідомлення того, що педагогічна реабілітація відмінна від комплексу медичної, психологічної і соціальної та її різновидів. Педагогічна реабілітація тісно пов'язана з іншими видами і є головною умовою ефективності комплексу соціально-психолого-педагогічних впливів з використанням прикладного медичного знання.

На відміну від корекційного реабілітаційний підхід спирається на внутрішній відновлювальний потенціал людини. Доказом цього є твердження І. П. Павлова: "Человек есть... система в высочайшей степени саморегулирующая, сама себя поддерживающая, восстанавливающая, поправляющая и даже совершенствующая". Таким чином, будь-який різновид реабілітації може розглядатися як засіб, процес і результат відновлення відсутніх, втрачених чи ослаблених функцій, можливостей з опорою на здібність людини до регенерації і відновлення, але не як засіб впливу на людину. Для активізації цього реабілітаційного потенціалу необхідно лише створити умови, першочерговими серед яких є визначені характеристики оточуючого дитину середовища. Особливо це має велике значення саме в педагогічній реабілітації, де за основу береться принцип: ніяких зовнішніх прямих

впливів. Особливо варто підкреслити, що педагогічна реабілітація – це не набір вправ з удосконалення психічних чи фізичних показників дітей і не корекція дефекту, який вже дитина має.

Таке розуміння педагогічної реабілітації споріднене розумінню поняття "психологічної реабілітації", в процесі якої людині вдається відновити і ствердити свої зв'язки зі світом, відновити позитивність системи значущих відносин, що є допомогою для особистості в пошуках сенсу життя.

Таким чином, можна стверджувати, що педагогічна реабілітація – це процес і результат відновлення у дитини цілісності, гармонійності буття і адекватності взаємодії з оточуючим світом, активної здібності до самоіснування. Інакше кажучи, педагогічна реабілітація – це відновлення внутрішніх сил і енергії людини, перш за все, душевно-духовних, для активного самовідновлення, позитивних самозмін і саморозвитку. Такий підхід має особливе значення саме у загальноосвітньому контексті, адже дитина більшість часу проводить у освітньому середовищі.

Література

1. Алексєєнко Т. Соціально-педагогічна підтримка дітей групи ризику / Т. Алексєєнко // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2005. – № 1. – С. 60.
2. Гордеева А. В. Восстановление человеческого в человеке – сущность педагогической реабилитации / А. В. Гордеева // Народное образование. – 2003. – № 7. – С. 164–165.
3. Гордеева А. В. Реабилитационная педагогика / А. В. Гордеева. – М. : Академический проект, 2005. – С. 11–53.
4. Минязова Р. Реабилитация детей в социальном приюте "Семья" / Р. Минязова // Социальная педагогика. – 2003. – № 2. – С. 89–90.
5. Морозов В. Педагогика реабилитации в макаренковском наследии // Социальная педагогика. – 2003. – № 2. – С. 26–28.
6. Соціальна робота : короткий енциклопедичний словник. – К. : ДЦССМ, 2002. – С. 383–384.

УДК 159.9

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ТВОРЧЕСКИМ ВООБРАЖЕНИЕМ

Шрагина Л. И.

Алгоритмізація прийомів генерування нових ідей є черговий етап розвитку методів творчої уяви, який підвищує ефективність творчої діяльності за рахунок підвищення рівня керованості цим процесом.

Ключові слова: творча уява, прийоми уяви, алгоритми розвитку уяви.

Алгоритмизация приемов генерирования новых идей является очередным этапом развития методов творческого воображения и повышает эффективность творческой деятельности за счет повышения уровня управляемости этим процессом.

Ключевые слова: творческое воображение, приемы воображения, алгоритмы развития воображения.

Algorithmization of techniques for generating new ideas is a successive stage in the development of creative imagination methods which enhances creativity by increasing the level of its manageability.

Key words: creative imagination, techniques of imagination, algorithms of imagination development.

Одной из ведущих психических функций, определяющих творческие способности, является воображение. Изучая воображение как процесс создания новых образов, Т. Рибо выделил две основные операции: диссоциацию и ассоциацию. Диссоциация – первый, подготовительный этап работы творческого воображения, в ходе которого объективная реальность, присутствующая в опыте человека, дробится на части, подготавливая "строительный материал" – единичные элементы. На этом этапе работа воображения происходит бессознательно.

На втором этапе – этапе ассоциации – из этих вычлennенных единиц путем сочетаний, которые ранее казались невозможными, невероятными, немислимыми, и создаются новые целостностные образы [10]. Г. Селье также определяет воображение как бессознательную способность психики управлять порождением бесчисленных более или менее случайных ассоциаций, комбинировать факты новыми способами [12].

Исследования выявили типичные способы и приемы, которые используются для преобразования обычных объектов, фактов и явлений в новые и фантастические. Одним из основных приемов является комбинирование – сочетание имеющихся в опыте человека элементов в новые, более или менее необычные комбинации. Анализ сказок и научно-фантастической литературы позволил выявить ряд приемов конструирования фантастических идей: агглютинация (на основе комбинирования), изменение величин – в уменьшении и увеличении (литоты и гиперболы), схематизация, обобщение и типизация; акцентуирование и другие [3; 5; 6; 7; 10; 11].

Широкое применение различные варианты комбинирования нашли в техническом творчестве при поиске решения проблем и создании новых конструкций. Так, например, хаотичное комбинирование используется в методе фокальных объектов и в мозговом штурме, а управление комбинированием – в морфологическом анализе и в синектике [4].

Проанализировав сказочно-мифологическую и научно-фантастическую литературу, Г. С. Альтшуллер и П. Амнуэль выявили еще ряд приемов создания новых технических объектов и конструирования новых фантастических идей. Сопоставление приемов позволило установить их парность как результат приема "сделать наоборот" и создать таблицу "Приемов фантазирования":

- дробления – объединения;
- ускорения – замедления;

- увеличения – уменьшения;
- универсализации – специализации;
- непрерывности – квантования;
- динамизации – статичности;
- вынесение – привнесение [1; 2].

Применение приемов позволяет изменить определенное явление или свойство действительности до такой степени, чтобы появилось новое качество, и тем самым помочь автору реализовать основной замысел произведения. Покажем это на двух примерах из литературных произведений (примеры ко всем приемам – см. [13; 15]).

Прием "наоборот" – изменить какое-либо качество или свойство объекта (явления, утверждения) на противоположное:

"Ты не умеешь обращаться с Зазеркальными пирогами, – заметил Единорог. – Сначала раздай всем пирог, а потом разрежешь его".

Льюис Кэрролл. Приключения Алисы в стране чудес

Разновидностью этого наиболее универсального приема является самый популярный прием мифов и сказок – приписать неживому объекту (факту) свойства живого – и наоборот.

"Некоторым людям осколки зеркала попадали прямо в сердце, и это было хуже всего: сердце превращалось в кусок льда".

Ганс Христиан Андерсен. Снежная королева

Прием "вынесение – привнесение": какую-нибудь функцию, часть или свойство объекта (явления) отделить от него. Либо наоборот: какую-нибудь функцию или свойство объекта (явления) приписать совершенно другому объекту (явлению).

"Вот это да! – подумала Алиса. – Видала я котов без улыбок, но улыбка без кота! Такого я в жизни еще не встречала".

Льюис Кэрролл. Приключения Алисы в стране чудес

"Что это значит? – сказал ученый, выйдя на солнце. – У меня нет тени! Так она в самом деле ушла вчера вечером и не вернулась? Довольно-таки неприятная история!"

Г. Х. Андерсен. Тень

Как отмечалось выше, на этапе диссоциации работа воображения происходит бессознательно, что не позволяет управлять процессом развития воображения. Принимая во внимание, что и анализ исходных данных (этап диссоциации), и их отбор и обобщение (этап ассоциации) производят мышление, можно рассматривать мышление как своеобразную программу, определяющую течение процессов воображения [8; 9]. Такой подход предлагает нам путь решения проблемы: повысить эффективность творческого процесса при создании новых оригинальных идей и образов за счет осознанного управления этим процессом.

С этой целью автором были разработаны методы обработки исходной информации в форме нежестких алгоритмов на основе функционально-системного подхода [13; 15]. На этапе диссоциации алгоритм позволяет проводить широкий всесторонний анализ исходного объекта и получать обширный материал "первичных элементов", а на этапе ассоциации – проводить осознанное их комбинирование, создавая новые необычные сочетания. Эту особенность алгоритма очень часто отмечают все, кто его использует: "Во время работы по схеме в голову приходят неожиданные мысли!", и из бессвязной информации рождается оригинальный замысел.

Возможности алгоритмов покажем на примере выполнения задания "Дать метафорическое определение объекту". Алгоритм выполнения этого задания состоит из трех "шагов":

1. Выявление признаков основного объекта.
Выпишите в столбик признаки объекта – существенные и несущественные.
2. Генерирование ассоциаций с целью поиска вспомогательного объекта.

Для каждого признака запишите те ассоциации, которые он вызывает. Поищите эти ассоциации в природе, в технике, в быту, среди сказочно-фантастических персонажей и объектов, в сфере деятельности человека.

3. Перебор вариантов для выбора необходимого сочетания признаков.

Из всех слов, которые вы написали, выберите те слова, которые помогут вам в осуществлении замысла – создать художественный образ объекта.

В качестве объекта, которому нужно дать метафорическое определение, возьмем понятие "ГИПОТЕНУЗА".

Выпишем в столбик признаки объекта:

- отрезок прямой линии;
- самая длинная сторона треугольника;
- зажата (ограничена, замкнута) катетами, или, наоборот, соединяет их;
- всегда напротив прямого угла.

Запишем ассоциации, возникающие по аналогии от каждого признака объекта, и образные аналогии, связанные с каждым признаком.

Ассоциации, которые могут возникнуть от признака "отрезок прямой линии": луч солнца, линия взгляда, волшебная палочка, целеустремленность, честность и принципиальность в поведении, настойчивость и др.

Варианты образных аналогий:

Принципиальная линия (всегда только напротив прямого угла).

Волшебная палочка превращает прямой угол в треугольник.

Гипотенуза, подобно весеннему лучу солнца, создала треугольник и пробудила к жизни геометрию.

Ассоциации и образные аналогии, связанные с признаком "самая длинная": экватор, бессонная ночь в ожидании рассвета.

Теперь можно сказать:

Экватор треугольника.

Бессонная ночь между катетами.

С признаком "соединяет" (в смысле – если бы гипотенуза не соединяла катеты, не было бы треугольника) соотносятся: сторона, которая своими усилиями создает треугольник; стержень (цемент); любовь, интерес.

Отсюда могут возникнуть образные аналогии:

Третий, который не лишний.

Опора катетов.

Любовь, которая создала треугольник.

Если рассматривать гипотенузу как "зажатую" между двумя катетами, то возникают совсем другие аналогии: угнетенная несгибаемость; зажатая натянутость, ограниченная устремленность.

Признак "всегда напротив (прямого угла)" может вызвать такие ассоциации: художник напротив мольберта; отражение в зеркале; один берег напротив другого; море напротив неба.

Тогда гипотенуза – это прямой угол в Зазеркалье.

В жизни много прямых углов, но мало гипотенуз... [13; 15]

Из приведенного примера видно, как алгоритм, выполняя чисто инструментальные функции, "организует" мышление и на этапе диссоциации активизирует "сбор" информации об объектах, извлекая из памяти имеющиеся знания. А на этапе ассоциации – позволяет производить систематизированный и целенаправленный поиск новых неожиданных связей между привычными образами объектов, искать и находить их оригинальные сочетания и создавать целостные образы из отдельных разрозненных элементов. При этом образы формируются не только путем перекомбинирования элементов представлений, содержащихся в памяти, но и путем их переосмысления, наполнения новым смысловым содержанием.

Аналогичный эффект позволяют алгоритмы получить и при выполнении таких творческих заданий, как "Создать образ (предмета, явления)", "Третий – лишний", "Составить предложение из трех слов", "Алгоритм конструирования оксюморона" и других. Выступая в качестве "активизаторов" мыслительной деятельности, эти алгоритмы, направляя, не ограничивают, а наоборот, требуют полной самостоятельности мышления, помогая использовать уже имеющиеся знания, и дают возможность каждому человеку выбрать тот подход, который в наибольшей мере соответствует его индивидуальности [13; 15].

Практика показала, что применение алгоритмов в учебном процессе повышает эффективность усвоения учебного материала и активизирует творческие

способности. Так, при изучении темы "Психосоциальное развитие в подростковом возрасте. Особенности поведения подростков и их общения со взрослыми" курса "Возрастная психология" студенты, используя алгоритм, создали такие метафорические определения к понятию "подросток": кактус; ёжик; многоугольник; воздушный змей; пластилин; солнечное затмение; кубик-рубик; неопытный исследователь; театр одного актёра; стадо баранов без пастуха; общительная устрица; осленок; подростковый период – ранняя весна [14].

Подведем итоги. Одной из ведущих психических функций, определяющих способность к творчеству, является воображение, создающее новые образы и идеи. Для преобразования обычных объектов и явлений в фантастические используются приемы, выявленные при анализе сказочно-мифологической и научно-фантастической литературы. Но сами приемы, предлагая, что нужно делать, не говорят – как это делать. Алгоритмизация процесса применения приемов как метода психической деятельности, при котором алгоритм выступает в роли формализованного инструмента, вносит в эту деятельность фактор осознанной управляемости, обеспечивая тем самым повышение его эффективности, и может быть рассмотрена как очередной этап развития методов творческого воображения за счет повышения уровня управляемости этим процессом.

Литература

1. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука / Г. С. Альтшуллер. – М. : Советское радио, 1979. – 150 с.
2. Амнуэль П. Научно-фантастическая литература : краткое учебное пособие для изобретателей и инженеров (рук.) / П. Амнуэль. – Баку, 1975. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<http://amnuel.info/> – Назва з екрана.
3. Беркинблит М. Б. Фантазия и реальность / М. Б. Беркинблит, А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1968. – 128 с.
4. Джонс Дж. К. Методы проектирования / Дж. К. Джонс. – М. : Мир, 1986. – 321 с.
5. Дудецкий А. Я. Воображение / А. Я. Дудецкий. – Смоленск, 1969. – 94 с.
6. Дудецкий А. Я. Теоретические вопросы воображения и творчества / А. Я. Дудецкий. – Смоленск, 1974. – 153 с.
7. Игнатьев Е. И. Воображение как средство познания и управления творческой деятельностью / Е. И. Игнатьев // Сб. "Вопросы психологии труда, трудового обучения и воспитания". – Яр., 1966. – С. 34–35.
8. Коршунова Л. С. Воображение и его роль в познании / Л. С. Коршунова. – М. : МГУ, 1979. – 144 с.
9. Коршунова Л. С. Воображение и рациональность / Л. С. Коршунова, Б. И. Пружинин. – М. : МГУ, 1989. – 182 с.
10. Рибо Т. Творческое воображение / Т. Рибо. – СПб. : Тип. Ю. Н. Эрлихъ, 1901. – 327 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 486 с.
Т. 1.
12. Селье Ганс. От мечты к открытию / Ганс Селье. – М. : Прогресс, 1987. – 366 с.
13. Шрагина Л. И. Логика воображения / Л. И. Шрагина. – 2-е изд. – М. : Народное образование, 2001. – 190 с.
14. Шрагіна Л. ТРВЗ-педагогіка в навчально-творчій діяльності студентів / Л. Шрагіна, В. Бакуменко // Психолог. – 2009. – № 8 (344). – С. 7–15.
15. Шрагіна Л. Технологія розвитку креативності / Л. Шрагіна. – К. : Шкільний світ, 2010. – 160 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 371.133.04

**ВИВЧЕННЯ СТАНУ ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ
ЯК ВАЖЛИВИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДО ПРАКТИКИ
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ У ШКОЛІ**

Борисюк С. О.

У статті висвітлюються окремі аспекти системного підходу до підготовки майбутніх соціальних педагогів, дослідження студентами шкільної дезадаптації, вивчення особливостей соціально-педагогічного консультування і практики в школі як складових системи професійної підготовки.

Ключові слова: консультування, шкільна дезадаптація, соціальний педагог.

В статье раскрываются отдельные аспекты системного подхода к подготовке будущих социальных педагогов. Исследование студентами школьной дезадаптации, изучение особенностей социально-педагогического консультирования и практики в школе как составляющих системы профессиональной подготовки.

Ключевые слова: консультирование, школьная дезадаптация, социальный педагог.

The article highlights certain aspects of a systemic approach to the training of future social educators, student research on school maladjustment, studying specific features of socio-pedagogical counseling and practice in school as components of the system of professional training.

Key words: counseling, school maladjustment, social educator.

Актуальність проблеми. Питання про підготовку майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери до групової та індивідуальної консультативної роботи у школі є актуальним з кількох позицій.

З одного боку, соціально-педагогічна сфера як така перебуває в стадії становлення і, відповідно, підготовка фахівців, які в її межах будуть професійно здійснювати консультативну практику є предметом сучасних досліджень.

З іншого боку, проблема шкільної дезадаптації школярів різного віку, спричинена низкою об'єктивних та суб'єктивних факторів, займає чільне місце серед вирішення соціально-педагогічних та психологічних питань сучасних освітніх процесів.

Постановка завдань дослідження. Розкрити окремі аспекти системності у підготовці фахівців соціально-педагогічної сфери та орієнтація їх майбутньої консультативної роботи на актуальні запити шкільного життя – основні завдання даної статті.

Виклад основного матеріалу. Фахова підготовка соціальних педагогів до консультативної роботи у школі об'єднує кілька блоків, і основні серед них – теоретичний та практичний. Знання щодо особливостей і змісту консультативної роботи майбутні соціальні педагоги засвоюють у процесі вивчення на четвертому курсі навчальної дисципліни "Соціально-педагогічне консультування". Робота студентів на практичних та лабораторних заняттях у межах даного предмету спрямована на відпрацювання ними технологічного аспекту консультативної діяльності (тобто, якими засобами, прийомами і за яким алгоритмом проводиться консультація).

Разом з тим постають питання не абстрактної консультативної дії, а орієнтованої на актуальні запити навчально-виховного процесу в школі. Тому важливо організувати вивчення студентами основних проблем шкільного життя дітей як можливих запитів для їх майбутньої практичної консультативної роботи.

Такий системний підхід реалізується у підготовці майбутніх соціальних педагогів на факультеті психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. А саме: на третьому курсі під час вивчення навчальної дисципліни "Основи соціально-педагогічних досліджень" студенти всебічно вивчають особливості виховної шкільної практики, впливу процесів соціалізації, адаптації та дезадаптації учнів тощо. Результати виконаних досліджень є загальними орієнтирами можливих запитів до них як студентів-практикантів під час проходження практики у школі, яка за навчальним планом також проходить на четвертому курсі після вивчення навчальної дисципліни "Соціально-педагогічне консультування".

Дослідженню окремих аспектів консультування, консультативної діяльності завжди приділялася належна увага, а саме: проблеми професійного консультування молоді (М. Дяченко, М. Захаров, М. Калугін, П. Перепелиця, Б. Федоришин); вивчення зарубіжного досвіду професійного консультування молоді (Н. Лавриченко, М. Тименко, М. Туленков); питання консультування підлітків (Н. Гуткіна, П. Горностаї, С. Васьківська, Н. Журавльова, Т. Флоренська, О. Хухлаєва, Н. Самоукіна).

Предметом нашого наукового інтересу є праці, присвячені особливостям діяльності соціального педагога у загальноосвітньому навчальному закладі, зокрема консультативній (Л. Артюшкіна, Н. Басова, Л. Нікітіна, І. Грига, Л. Завацька, А. Капська, Р. Овчарова, І. Трубавіна, М. Шакурова), де зазначається, що у роботі консультанта – соціального педагога використовуються інформація, спеціальні знання для надання допомоги людям у розв'язанні їхніх життєвих проблем у межах професійних компетенцій фахівця.

У сучасних реаліях консультування є однією з прикладних галузей не тільки психології, а й соціальної педагогіки, яка покликана допомагати людям у вирішенні складних життєвих проблем. У зв'язку з цим буде доцільно конкретизувати професійну консультативну допомогу соціального педагога як "соціально-педагогічне консультування", виходячи з розуміння сутності соціально-педагогічної діяльності.

Як зазначає Л. Завацька, соціально-педагогічне консультування – діяльність, спрямована на надання допомоги клієнту у пошуку розв'язання проблемної ситуації; процес, у ході якого спеціаліст допомагає клієнту вивчити і зрозуміти зміст даної проблеми і запропонувати різні варіанти вирішення цієї проблеми. За змістом – це є технологія надання соціальної допомоги шляхом цілеспрямованого інформаційного впливу на людину чи малу групу з метою їх соціалізації, відновлення і оптимізації соціальних функцій, орієнтирів, розробки соціальних норм спілкування. Найчастіше соціально-педагогічне консультування виступає у формі поради, визначення альтернативних шляхів вирішення проблеми, надання клієнту необхідної інформації. У практиці соціальної роботи знаходять застосування всі форми і види консультування, а відповідно з виникаючими проблемами може бути використано і їх поєднання [5].

Основними функціями соціально-педагогічного консультування є: інформаційна, психотерапевтична, педагогічна, організаційна. Основою соціально-педагогічного консультування виступає феномен допомоги, який проявляється у трьох аспектах: освітньому, посередницькому і психологічному [6].

Іншими науковцями пропонуються загальні схеми консультативної роботи з дітьми і підлітками. Наприклад, алгоритм віково-психологічного консультування, запропонований Г. Бурменською, Є. Захаровою, О. Карабановою; схема шкільного консультування, запропонована А. Ануфрієвим, О. Бусаровою тощо.

При усіх відмінностях, які спостерігаються сьогодні в розумінні суті консультування і його завдань, теоретики і практики погоджуються, що консультування є професійною взаємодією між навченим консультантом і клієнтом, спрямованого на вирішення проблеми останнього.

Отже, які ж особливості змісту і прояву клієнтського запиту можуть бути виявлені у процесі консультативної роботи соціального педагога школи? Вирішення даного питання стало метою проведеного студентами дослідження. Гіпотетично були визначені адаптаційні процеси у школі як такі, що породжують у дітей, батьків та вчителів найбільше запитів до консультанта.

Найбільш виражені емоційні реакції, переживання виникають у критичні моменти розбалансованості в динамічному процесі взаємодії дитини і середовища, у так звані "критичні періоди". Саме такий період виникає під час переходу дитини у

підлітковий вік. Дітям цього віку властиві психологічні особливості, які сприяють виникненню тривожності: підвищена емоційна чутливість до зовнішніх впливів та сильна зовнішня і внутрішня реакція на них; обмеженість форм адаптивних реакцій на впливи; високий рівень емоційного зараження тощо. Тому саме в цьому віці тривожність може закріпитися як властивість особистості.

Психологічні характеристики дітей шкільного віку можна вважати найбільш сензитивними до навчально-виховних впливів, що робить можливим проведення ефективної роботи з профілактики і корекції дезадаптації учнів школи.

У науковій літературі проблема адаптації є досить традиційною (Ю. А. Александровський, Г. О. Балл, Ф. Б. Березін, П. С. Кузнєцов). Виявлені особливості прояву адаптаційних процесів (В. В. Суворова), розглянуті фактори, які детермінують цей процес (І. С. Булах, Г. О. Хомич).

Явище, протилежне процесу адаптації, – дезадаптація – трактується як процес, пов'язаний з переключенням з одних умов життя і, відповідно, звиканням до інших (Л. М. Бережнова, О. В. Хухлаєва). Актуальним у сучасних умовах є питання комплексного вивчення дезадаптації дітей у школі. Як свідчать результати наукових досліджень (М. Р. Бітянова, Г. В. Бурменська, І. О. Коробейников, Н. Г. Лусканова, Н. Ю. Максимова, Р. В. Овчарова та ін.), діти відчують стан дезадаптації у систематичному шкільному навчанні. З цим пов'язані проблеми важковиховуваності та труднощі у навчанні (Ю. М. В'юнкова, Н. Л. Коновалов, О. Л. Кононко).

Рівень дезадаптації школярів і форми її виявлення коливаються від незначних мотиваційних і поведінкових порушень до повної відмови відвідувати школу.

Термін "шкільна адаптація" використовується для опису різних проблем і труднощів, що виникають у школі під час переходу з одного ступеня навчання на інший. Шкільна адаптація – це процес взаємодії особистості із середовищем, у якому особистість повинна враховувати особливості середовища й активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення своїх основних потреб. Якщо цього немає – виникає дезадаптація як сукупність ознак, що вказують на порушення процесу й результату пристосування дитини до вимог шкільного життя, конфлікти з однокласниками, неадекватна поведінка, нервово-психічне напруження, занижена самооцінка. Вона негативно впливає на успішність, поведінку, мотиваційну й емоційну сферу школяра, виражається через тривогу [1; 2].

Стан тривоги – це індикатор незадоволення потреби.

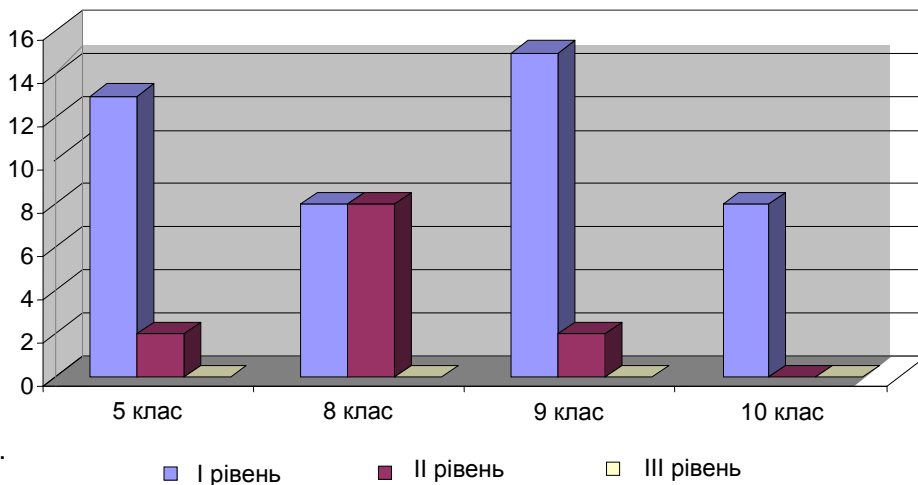
Шкільна тривожність – це порівняно м'яка форма прояву емоційного неблагополуччя дитини. Вона виражається у хвилюванні, підвищеному занепокоєнні в навчальних ситуаціях, у класі, очікуванні негативного ставлення до себе, негативної оцінки з боку педагогів, однолітків, дитина може почувати власну неповноцінність.

Як було зазначено вище, студентами факультету психології і соціальної роботи НДУ (3 курс) вивчалася шкільна дезадаптація учнів 5–10 класів загальноосвітніх шкіл м. Ніжина за такими показниками: визначення шкільної тривожності учнів за тестом Філіпса та оцінювання рівня шкільної адаптації та мотивації за Н. Г. Лускановою.

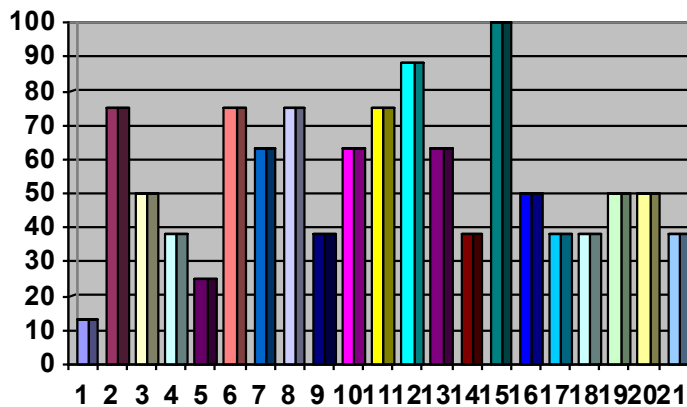
Високий рівень шкільної тривожності за результатами дослідження спостерігаються у 5-х та 9-х класах – тобто в перехідні періоди підлітків у середні та старші класи (див. діаграму 1).

Методика Філіпса дала змогу виявити, за яким фактором у яких конкретно учнів високі результати тривожності, а також як проявляються в окремих школярів складові шкільної тривожності. Наприклад, показники страху у стосунках з вчителями в колективі п'ятикласників розподіляються нерівномірно. Діаграма 2 показує надмірний розвиток даного критерію – в учнів за номерами 2, 6, 8, 11, 12, 15. І саме такі учні можуть бути в об'єкті консультативної бесіди з соціальним педагогом.

Співставлення результатів дослідження шкільної тривожності за методикою Філіпса та рівня шкільної адаптації, за Лускановою, підтверджує залежність розвитку шкільної дезадаптації учнів від рівня їх шкільної тривожності.



Діаграма 1. Динаміка рівня шкільної тривожності в учнів 5, 8, 9, 10 класів



Діаграма 2. Показники розвитку страху щодо стосунків з вчителями

Висновки. Таким чином, у підлітковому віці тривожність виникає і закріплюється як стійке особистісне утворення на основі важливої потреби в цей період щодо позитивного, стійкого відношення до себе. Внутрішній конфлікт, що відображає суперечності в "Я-концепції", у відношенні до себе, продовжує відігравати основну роль у виникненні і закріпленні шкільної тривожності надалі, яка тісно пов'язана зі шкільною дезадаптацією. Для консультативної практики важливим є встановити такий взаємозв'язок, що допоможе майбутнім соціальним педагогам спрямувати на актуальні проблеми сучасного шкільного навчання планування та реалізацію індивідуальної і групової консультативної практики у професійній діяльності.

Література

1. Адаптація дітей у 1, 5, 10 класах / упоряд. Т. Червона. – К. : Шк. світ, 2008. – 128 с. – (Бібліотека "Шкільного світу").
2. Адаптація дитини до школи / С. Максименко. – К. : Мікрос-СВС, 2003 – 111 с
3. Айві А. Цілеспрямоване інтерв'ювання і консультування: сприяння розвитку клієнта : навч. посіб. / пер. з англ. О. Абесонової. – К. : Сфера, 1998. – 342 с.
4. Лусканова Н. Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении. – М., 1993. – 64 с.
5. Технології професійної діяльності соціального педагога : навч. посіб. для вищ. навч. закл. / Л. М. Завацька. – К. : Слово, 2008. – 240 с.
6. Технології соціально-педагогічної роботи : навч. посіб. / за заг. ред. проф. А. Й. Капської. – К., 2000. – 372 с.

УДК 373.211.24:371.14

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ МЕТОДИСТА ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГІВ

Василевська Л. С.

У статті проаналізовано можливості проектної діяльності методиста в удосконаленні професійної майстерності вихователів ДНЗ та представлений досвід використання цільових проектів.

Ключові слова: проектна діяльність, метод проектів, цільові проекти, технологія психолого-педагогічного проектування, методична робота.

В статье проанализированы возможности проектной деятельности методиста в совершенствовании профессионального мастерства воспитателей ДОО, представленный практический опыт использования целевых проектов.

Ключевые слова: проектная деятельность, метод проектов, целевые проекты, технология психолого-педагогического проектирования, методическая работа.

The author analyzes possibilities of project activity of a teaching methods specialist for professional development of educators in preschool educational institutions and describes the experience of using goal-specific projects.

Key words: project activity, project method, goal-specific projects, technology of psychopedagogical projecting, methodological work.

Актуальність. Провідним механізмом управління розвитком дошкільної освіти в сучасній ситуації є технологія педагогічного проектування як особливий і своєрідний вид творчої науково-дослідної діяльності. На сучасному етапі необхідне створення умов, що забезпечують сприйнятливості керівників ДНЗ і очолюваних ними колективів до нових конструктивних ідей, набування смаку дослідницької роботи, розвиток умінь організувати колективну інноваційну діяльність, яка сприяє не тільки підвищенню результативності освітнього процесу в ДНЗ, але й стимулює особистісне і професійне зростання його суб'єктів.

Нині головними завданнями оптимізації методичної роботи є: уникнення формалізму, подолання категоричності й регламентації, повернення "ознайомлення" з теоретичними розробками, нав'язування "новомодних" її форм, а натомість – спрямування цієї ланки педагогічної системи на активізацію й розвиток творчих здібностей, самореалізацію в професійній діяльності як окремого педагога, так і всього педагогічного колективу [2, с. 18]. Підтвердженням важливості цих кроків є відомий вислів про те, що творчу особистість може навчити й виховати тільки креативний педагог, адже, за висловом Ш. Амонашвілі, "...сучасне дитинство не сприймає стандартного вчителя, учителя, який стандартизує своїх учнів". Практика доводить, що майже всі етапи розвитку освіти супроводжуються протиріччями: між соціальними вимогами до підготовки кадрів та фактичним рівнем їх кваліфікації, готовністю до творчої діяльності; між зовнішніми і внутрішніми цілями педагогів-виконавців, що значною мірою можна компенсувати через упровадження проектних технологій у методичній роботі з кадрами.

У наукових джерелах ми знаходимо визначення понять "проект" і "метод проектів". Поняття "проект" походить від лат. *progektus* – "кидання вперед". Таке визначення дає Великий тлумачний словник сучасної української мови, а в тлумачному словнику української мови зазначено, що проект – це задуманий план дій. Проект – це комплекс пошукових, дослідницьких, графічних та інших видів робіт, виконаних з метою практичного або теоретичного розв'язання значущої проблеми; сукупність певних дій, документів, попередніх текстів; задум для створення реального об'єкта, предмета, створення різного роду теоретичних продуктів [6].

Метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка повинна завершитися цілком реальним

практичним результатом; це сукупність прийомів, дій у їх певній послідовності для досягнення поставленого завдання – вирішення проблеми й оформлення у вигляді певного кінцевого продукту [6].

Метод проектів – один із перспективних методів у сучасній освіті. Беручи за основу особистісно орієнтований підхід до навчання і виховання, він розвиває пізнавальний інтерес до різних галузей знань, формує навички співробітництва. Він є синтезуванням теоретичних знань та умов (можливостей, засобів, шляхів) їх практичного застосування для розв'язання конкретних педагогічних задач. В основі методу проектів, як зазначено у Вікіпедії (вільній енциклопедії), лежить розвиток пізнавальних навичок, уміння самостійно орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного і творчого мислення.

Метод проектів не новий. Ще у 20-х рр. минулого століття у США він з'явився в педагогічних поглядах американського вченого Джона Дьюї (1859–1952). Першим запровадив поняття "метод проектів", науково описав його та спробував класифікувати американський філософ і педагог Вільям Кільпатрик (1871–1965), який розробив оригінальну систему організації навчального процесу у школі, теоретичні засади та практичні поради щодо його проектування. Під проектом у той час мався на увазі цільовий акт діяльності, в основі якого лежить інтерес дитини.

У радянській педагогічній літературі термін "метод проектів" з'явився у 1923 р. у працях Н. Крупської, яка вказала на такі переваги методу проектів: розвиває ініціативу, привчає до планової роботи, формує вміння розраховувати свої сили в процесі навчальних занять, а також до самостійної роботи. Уперше даний метод був опрацьований у радянських школах С. Т. Шацьким. Учителі, які брали участь в експерименті, констатували ентузіазм, зацікавленість дітей, зв'язок із реальним життям, наукову допитливість, самоконтроль.

Відомий український педагог Григорій Ващенко, досліджуючи метод проектів, зазначав, що він є одним з активних методів навчання, однак у радянському експерименті були допущені суттєві недоліки, через що постановою ЦК ВКП(б) 1931 р. метод проектів було засуджено і заборонено. Г. Ващенко вважає, що "завдання проекту не тільки в тому, щоб виконати якусь корисну роботу, а й у тому, щоб на цій роботі поширити свій світогляд, набути теоретичних знань, що дають потім змогу ліпше розуміти життя і по-науковому творити його" [1, с. 331–362].

Народившись з ідеї вільного виховання, у наш час проектування стає інтегрованим компонентом цілком розробленої і структурованої системи освіти. Теоретичне обґрунтування проектної технології пропонують відомі науковці В. Зверева, А. Моїсєєв, М. Поташник, В. Лазарєв та ін. Теоретична основа запровадження методу проектів у Росії розроблена у працях Є. С. Полат.

Аналіз структури різних типів проектів за методом або видом діяльності, яка домінує в проекті, визначеної О. Пехотою [5, с. 153], дає підставу зробити висновок, що всі вони можуть ефективно використовуватися у методичній роботі з кадрами: інформаційні, дослідницькі, творчі, ігрові, практично орієнтовані проекти.

В основі методу проектів, як зазначає М. Романовська, лежить креативність, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі й самому конструювати свої знання [7]. Саме це допомагає методисту реалізувати важливі завдання розвитку творчої ініціативи педагогів через реалізацію проекту "Креативна освіта для розвитку творчої особистості".

Нині завдяки поширенню світового педагогічного досвіду метод проектів відроджується та розвивається в українській педагогіці, доповнюються його теоретичні й концептуальні положення. Проблемі використання технології проектування у методичній роботі з кадрами та дошкільниками приділяється увага у сучасних наукових дослідженнях К. Крутій, Л. Калуської, Т. Піроженко.

Зокрема, Л. Калуська, завідувач кафедри методики навчання Івано-Франківського ОІППО, доцент, кандидат педагогічних наук, зазначає, що "сутність проектної технології полягає в стимулюванні педагога до актуальних проблем сьогодення, у раціональному поєднанні теоретичних знань учасників проекту з практичним застосуванням їх з метою розв'язання конкретних завдань" [3, с. 162]. Використання методу проектів у роботі з кадрами, на її думку, дає можливість виявити творчий потенціал педагога, залучити його до дослідницько-пошукової діяльності, сприяє розвитку вміння аналізувати ситуацію, робити висновки й

узагальнення, підвищує методичну культуру, розвиває творчість. Приклади інноваційних методичних проектів у дошкільному закладі знаходимо у наукових працях К. Крутій та Л. Калуської.

Т. Піроженко, професор, науковий співробітник лабораторії психології дошкільника Інституту психології ім. Г. Костюка, автор технології психолого-педагогічного проектування у роботі з дошкільниками, акцентує увагу на тому, що "Педагог – це людина, яка тримає в руках завтрашній день, майбутнє країни" [4, с. 33] та надає практичні поради педагогам щодо використання даної технології як засобу практичної реалізації завдань гуманізації та демократизації освітньо-виховного процесу.

Необхідність узагальнення досліджень проблеми педагогічного проектування, вивчення можливостей означеної технології у методичній роботі з педагогічним колективом дошкільного навчального закладу зумовили написання статті та розв'язання відповідних дослідницьких завдань:

- на основі аналізу технології проектування спрогнозувати можливості проектної діяльності методиста закладу дошкільної освіти;
- представити практичний досвід використання цільових проектів для реалізації завдань розвитку дошкільного закладу, організації роботи за пріоритетним напрямком діяльності.

Виклад основного матеріалу. Метод проектів у методичній роботі – це організація такого навчання, коли педагоги здобувають знання і навички у процесі планування й виконання практичних завдань-проектів (задумів), які поступово ускладнюються.

Практика підтверджує доцільність і необхідність проектування в дошкільному навчальному закладі:

- перспектив розвитку закладу, пріоритетних напрямків його діяльності;
- оновлення й осучаснення педагогічного процесу через упровадження сучасних освітніх технологій;
- педагогічних ситуацій (стан системи діяльності, стосунків).

Проектне навчання істотно трансформує роль методиста в керівництві діяльністю педагогічного колективу. Змінюються його функції: він стає консультантом, радником, координатором, який переконує у своїй правоті силою досвіду, мудрості, аргумента, а не наказу. Підготовка та захист проектів є формою діяльності, яка ідеально відповідає потребам "близької" та "далекої" перспективи (за А. Макаренком). Це практичний шлях здобуття досвіду, активного включення та реалізації життєвих планів особистості.

Навчання педагогів техніці педагогічного проектування є однією з істотних умов розвитку освітнього простору, а створення педагогами локальних педагогічних проектів – одним із показників продуктивності процесу дошкільної освіти.

Відмінною рисою педагогічного проектування є його спрямованість на створення і зміну організованих процесів розвитку, виховання і навчання. Воно дозволяє обґрунтовувати прогноз, розробку і реалізацію тих змін у конкретному педагогічному середовищі, які сприяють його вдосконаленню. Процес створення проектів розвиває проєктувальні навички його учасників, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати набуті знання на практиці, формує вміння самостійно конструювати власну діяльність. У зв'язку з цим кожний вихователь, залучений до процесу інноваційної діяльності, повинен уміти розробляти проект своєї дослідницької роботи. Отже, інноваційний процес нерозривно пов'язаний з педагогічним проектуванням.

Умови успішного здійснення проектної діяльності методиста. У науковій літературі та педагогічній практиці проект розглядають як шість "П": проблема, проектування, планування, пошук інформації, продукт, презентація, портфоліо [3, с. 161]. Ми вважаємо, а практичний досвід доводить, що використання проектних технологій у роботі з педагогічними кадрами вимагає як від методиста (завідувача), так і від кожного педагога – учасника проекту, володіння трьома П: Переконавання. Перспектива. Професіоналізм. А до процесу проектування додається ще два – Пошук і Перемога!

Переконавання – це шлях до творчого поступу колективу. Віра у здійснення мрії допомагає реалізувати її. Так само як віра в успіх кожного педагога, кожного малюка

допомагає творити диво на освітянській ниві. Переконати в тому, що ідея, яку ви втілюєте в життя, найважливіша – це покликання і талант методичної служби. Методист повинен мати чітке переконання: "Я можу" і вміти вселити колегам: "Повір у свої сили... Ти зможеш!" Нелегко, але необхідно вірити самому і переконати кожного педагога в тому, що ми творимо не заради слави, не заради чергової модної течії, а задля щастя дитини – єдиного дійсного щастя на землі. А тому потрібно переконати педагогів у тому, що вони створюють кожен проект задля формування життєвої компетентності, поглиблення знань і вдосконалення умінь педагога і дитини; задля відчуття радості від самовдосконалення, самоствердження; задля перемоги: інтелекту над незнанням; творчості над бездіяльністю; добра над злом; шансу над зневірою; компетентності над проблемами.

Методист повинен уміти бачити перспективу, адже "Виховати людину – значить виховати у неї перспективні шляхи, якими піде її завтрашня радість" (А. Макаренко). Чим ясніше уявляє собі методист перспективу розвитку закладу, тим очевидніший успіх роботи. Дитячий садок своєї мрії треба створити у своїй уяві, виплекати його ніжні паростки теплом серця, посадити їх на благодатній ниві колективної думки, зростити із джерела мудрості і творчості – і мрія обов'язково стане реальністю.

Професіоналізм методиста в даному випадку реалізується в 2-х напрямках:

- підібрати педагогів-професіоналів для роботи у творчій групі, сприяти росту їх професійної майстерності з даної проблеми;
- спрямувати зусилля творчої групи на створення умов та надання допомоги колегам.

Ефективна організація методичної роботи з кадрами в дошкільному навчальному закладі забезпечується у процесі одночасної реалізації 3–4 проектів з актуальних проблем, як наприклад:

- наступності і перспективності у роботі дошкільного закладу і школи – проект "Контакт";
- співпраці дитячого садка та сім'ї щодо розвитку творчих здібностей дітей – проект "Обдарована дитина";
- збереження та зміцнення здоров'я дітей – проект "Здоровий малюк" та ін.

Практика підтверджує, що цільові проекти є важливим і дієвим засобом реалізації програми розвитку дошкільного навчального закладу, яка стала нагальною потребою в умовах модернізації дошкільної освіти. Для її успішної реалізації необхідно володіти технологією проектування. В основу програми розвитку закладу освіти можуть бути покладені окремі цільові проекти, що є синтезом теоретичного обґрунтування та конкретного плану дій для переведення закладу на вищий рівень розвитку.

Прикладами цільових проектів є:

"Екотворчість: дитсадок – родина – дитина". Основна проблема, яку розв'язує проект, пов'язана із розвитком екологічної культури, формуванням морально-екологічної позиції особистості, включенням дітей та батьків в екологічно орієнтовану діяльність.

Проект "Феномен. Краса" як засіб реалізації завдань розвитку дитини. Мета: створення цілісної системи художньо-естетичного виховання; духовно-естетичне і моральне виховання засобами мистецтва; виховання любові до мистецтва та вдосконалення художнього смаку дітей; формування духовно збагаченої, культурної людини.

Проект "Світ малого українця". Мета: реалізація завдань національного виховання на засадах ідей С. Русової.

Проект "Краса – гармонія – здоров'я". Мета: створення дитячого садка культури здоров'я.

Проект "Усі види діяльності – через театр". Мета: оновлення освітньо-виховного процесу засобами театральної педагогіки.

Проект "Олюднена педагогіка". Мета: гуманізація освітньо-виховного процесу, формування загальнолюдських цінностей.

У ході роботи над останнім успішно реалізуються завдання:

- сприяння усвідомленню якнайширшим колом педагогів необхідності сприяння дитини як найвищої цінності суспільства;

- сприяння розвитку та впровадженню в науку і практику педагогічної діяльності ідей, принципів та розробок гуманної педагогіки як філософської основи сучасної системи освіти;

- утвердження сенсу духовності в змісті освіти;

- практичної реалізації й широкої пропаганди творчої спадщини класиків світової педагогіки Я. А. Коменського, Й. Г. Песталоцці, К. Ушинського, Я. Корчака, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі;

- підвищення культурного рівня педагогів, батьків, дітей, розширення їх свідомості відносно пріоритету загальнолюдських цінностей культури та духовності в житті особистості й суспільства;

- створення в закладах простору любові й атмосфери взаємоповаги.

Цьому сприяло проведення семінарів-практикумів, тренінгів, уроків духовності, організація майстер-класів вихователів, які впроваджують принципи гуманної педагогіки.

Досвід роботи підтверджує, що триєдність науки, мистецтва і любові у вдосконаленні фахової майстерності молодих працівників дитячих садків, а також студентів-практикантів, які проходять педагогічну практику на базі ДНЗ, успішно реалізується через проекти:

- "Закоханість" – у кожного малюка, у дитячий садок, у кожен цікаву технологію... Завдання навчити педагога бачити душу в очах дитини, зрозуміти загадку людського "Я" реалізується через систему психолого-педагогічних тренінгів.

- "Гармонія". Ми навчаємо педагога, як створити один мотив для двох сердець – для педагога і дитини, як у спілкуванні з батьками перейти від "Я" до "Ми", як реалізувати "Програму культури миру і злагоди" через упровадження педагогіки миру, толерантності, добротворення. На це спрямована робота клубу "Зернятко творчості", школи педагогічної майстерності.

- "Успіх". Він прийде неодмінно. У це треба свято вірити! Ця робота з кадрами реалізується у двох напрямках:

- "Принизити легко, а ось прославляти кожного – це ціла наука твоєї душі! Вчися цього!" Кого більше стосуються ці слова: завідувача, методиста, вихователя, батьків? Мабуть, однаковою мірою. А тому і вчитися треба разом.

- "У будь-якої людини можуть розкритися сотні неочікуваних талантів і здібностей, якщо їй дати для цього можливість". Святування досягнень кожного педагога, як і кожного малюка – то одна з найважливіших складових педагогічного успіху. А сприяють цьому "Вернісажі творчості", "Золотий трон автора", "Театр одного актора", "Візитки творчості" тощо.

- "Краса". Феномен "Краса – радість – творчість – натхнення", що реалізується у ході роботи над проектом, розкриває красу творчої праці і красу кожної дитини, красу знань і знання про красу, мистецтво спілкування. "Красі вклонімося людини, що творить диво на землі" – це про педагога дошкільного закладу, про велич його професії, до якої можна доторкнутися серцем на засіданнях майстер – класу вихователів-методистів.

Вивчення передового педагогічного досвіду в нашій країні та за кордоном, вимоги сучасного суспільства до освіти довели значущість і можливість реалізації шляхів розвитку дитини через упровадження в навчально-виховний процес проектно-технології. Увага до методу проектів пояснюється тим, що проектну діяльність можна розглядати як засіб реалізації особистісно зорієнтованих підходів до освіти. Серед технологій, які спрямовані на творчий розвиток кожної дитини, важливе місце посідає технологія психолого-педагогічного проектування (автор Т. Піроженко, доктор психологічних наук, професор Інституту психології ім. Г. Костюка АПН України), ефективна, на нашу думку, технологія особистісного розвитку. Але практика підтверджує, що головними причинами неприйняття інновацій у дошкільній освіті є фактор СНС – страх, нерішучість, сумнів, а також невміння вихователя самостійно розібратися в наукових відкриттях, відсутність системи методичного супроводу. Тож масове захоплення новим зазвичай починає поволі гаснути, не встигнувши розгорітися творчим полум'ям. Це вимагає вдосконалення методичної роботи з кадрами, спрямування її на розвиток педагогічної творчості. І саме творчі групи є важливим місточком між наукою й практикою, які здатні створити благодатний ґрунт для того, щоб проросли зерна педагогічної інновації.

Аналіз практичної діяльності методистів дошкільних закладів дає підставу стверджувати, що робота з кадрами щодо впровадження технології психолого-педагогічного проектування може успішно здійснюватися через реалізацію проекту "Радість розвитку", що реалізується у вигляді блоків:

- теоретико-методологічного, що включає роботу з формування поняття про проектування, вивчення історії методу проектів, теоретичних положень та суті технології психолого-педагогічного проектування в освітньо-виховному процесі дошкільного закладу;
- інноваційно-технологічного, що розкриває шляхи особистісного розвитку дитини в процесі впровадження технології психолого-педагогічного проектування через:
 - створення умов для проведення дослідницько-пошукової роботи щодо впровадження технології та умов для реалізації технології;
 - проведення системи методичних заходів, спрямованих на оволодіння технологією;
 - використання ефективних засобів підвищення мовленнєвої активності дошкільників у ході реалізації освітньо-виховних проектів; індивідуалізації виховання дитини на основі впровадження технології;
 - використання моніторингових досліджень із метою вивчення ефективності впровадження технології;
 - професійно-пропагандистський блок спрямований на підготовку методичних рекомендацій педагогам з упровадження технології;
 - прикладний (творчий) блок спрямований на творчу трансформацію в освітньо-виховному процесі теоретичних знань та передового досвіду, формування творчого колективу педагогів-однодумців у впровадженні технології проектів, проведення науково-педагогічного дослідження щодо ефективності впровадження технології психолого-педагогічного проектування у роботі з кадрами та дітьми.

Підвищенню якості та результативності методичної роботи з кадрами в ході роботи над реалізацією проекту сприяли такі форми роботи, як-от:

- ділова гра "На перехресті думок" з проблеми "Технологія "Ситуація створення успіху" і технологія психолого-педагогічного проектування: за і проти";
- методична естафета "Від творчої технології – до творчої дитини";
- трибуна думок "Я і проектування", клуб педагогічних роздумів "Три П і П-3";
- проблемні семінари: "Підвищення рівня методологічної підготовки педагогів щодо впровадження технології психолого-педагогічного проектування у формуванні творчої особистості" та "Оновлення форм і змісту освітньо-виховного процесу в ДНЗ на основі впровадження технології проектування";
- філософський стіл "Проектування – це кидання вперед";
- педагогічні роздуми "Три життєві кредо педагога. Чи володію я ними";
- дискусії "У будь-якої людини можуть розкритися сотні очікуваних талантів і здібностей, якщо їй дати для цього можливість";
- теледебати "Технологія проектування в ДНЗ: плюси й мінуси";
- мікрофон відвертості "Лист до автора технології..." (додається);
- колективне проектування методичного тижня та ін.

Практика стверджує, що найбільш поширені перешкоди творчості, які міцно вкоренилися у свідомості наших педагогів – це бажання мати єдино правильну відповідь, пристосованість, надання переваги можливості йти "битим" шляхом; неспроможність і відсутність бажання поставити явне під сумнів, побачити проблему іншими очима, в тому числі, й очима дітей; страх зробити щось не так. Позбутися невпевненості, переконатися: "Я можу!" допомагають засідання клубу "Повір у себе", психолого-педагогічні тренінги "Золоті краплини мудрості" з використанням інтерактивних форм роботи, в ході яких реалізуються такі поняття, як:

- Пам'ятайте про фактор СНС – страх, нерішучість, сумнів – і активно боріться з ним.
- Не бійтеся ризикувати та визнавати помилки, що допускаються в пошуках нового!

Результатом роботи динамічних творчих груп стало створення "Скарбнички 1001 ідеї". Творчою групою педагогів проведено цікаве дослідження з проблем:

- технологія "Виховання казкою" і технологія психолого-педагогічного проектування: на перехресті думок. Створення освітньо-виховних проектів на основі казки;

– технологія психолого-педагогічного проектування і технологія миру, добро-творення. Цьому сприяло активне залучення працівників до участі в реалізації проектів "Гармонія", "Злагода" з метою вдосконалення роботи з морально-ціннісного розвитку особистості; поширення досвіду роботи вихователів щодо впровадження технології психолого-педагогічного проектування в реалізації завдань екологічного виховання у світлі вимог Базового компонента дошкільної освіти та морально-етичного виховання дошкільників на основі інтеграції освітньо-виховного процесу.

Порівняльний аналіз ввідного та заключного діагностування вихователів у ході роботи над проектом "Радість розвитку" з проблеми впровадження технології психолого-педагогічного проектування (автор Т. Піроженко) свідчить про ефективну роботу щодо реалізації методичних проектів:

№ з/п	Критерії оцінювання	Володію достатньо	Можу поділитися досвідом	Потребую методичної допомоги
1	Ввідне діагностування	42 %	5 %	53 %
2	Заключне діагностування	63 %	32 %	5 %

Висновки. У результаті дослідження моделей андрагогічного та педагогічного процесу в дошкільних навчальних закладах можна зробити висновки про значущість проектних технологій для професійного та особистісного розвитку педагогічних працівників. Вони сприяють наближенню освітнього процесу до логіки наукового дослідження; виходу педагогів на креативний рівень у практичній діяльності; збагаченню знань педагогів з питань новітніх освітніх технологій; розвитку у педагогів плануючого, творчого мислення, комунікативних навичок; підвищенню професійної кваліфікації та педагогічної майстерності.

Сьогодні дитячому садку потрібен креативний педагог, який розвиває творчу особистість. Реалізація освітньо-виховних проектів веде до зміни ролі вихователя: він уже перестає бути єдиним джерелом знань для дітей і перетворюється на організатора пізнавальної діяльності дошкільників.

Використання проектною моделі освітнього процесу позитивно впливає на пізнавальний, креативний, соціально-моральний, емоційно-ціннісний розвиток вихованців; допомагає ефективно залучити до педагогічного процесу батьків та інших членів сімей вихованців.

Активна, конструктивна творчість стає постійним супутником дитячої життєдіяльності. Саме на це й орієнтує нас Базова програма розвитку дитини "Я у Світі".

Відрадно, що вихователі добре усвідомили: у кожній дитині дремає маленький Архімед! А тому спрямовують зусилля на те, щоб розбудити його мислення й уяву. І щиро вірять у те, що кожна дитина вигукне переможне "Еврика!", вогник захоплення та радості зблисне у її очах, щоб зігріти педагогічне серце вихователя.

Література

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів / Г. Ващенко. – 1-е вид. – К. : Спілка, 1997. – С. 331–362.
2. Герман О. І. Технологія педагогічного проектування у методичній роботі / О. І. Герман // Управління школою. – 2007. – № 1. – С. 18.
3. Калуська Л. Інновації в дошкільній / Л. Калуська, М. Отрошенко. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 376 с.
4. Піроженко Т. О. Особистість дошкільника: надії та перспективи розвитку / Т. О. Піроженко. – Запоріжжя : ЛІПС ЛТД, 2003. – 176 с.
5. Пехота О. М. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота. – К., 2001. – 255 с.
6. Полат Е. С. Нові педагогічні та інформаційні технології в системі освіти : навч. посіб. / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаріна, М. В. Моїсєєва, А. Е. Петров ; під ред. Е. С. Полат. – М. : Видавничий центр "Академія", 1999. – 2005.
7. Романовська М. Б. Метод проектів у навчальному процесі : метод. посіб. / М. Б. Романовська. – Х. : Вид-во "Ранок", 2007. – 160 с.

УДК 371.134:78

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Кабриль К. В.

У статті розкриваються особливості формування ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики в процесі диригентсько-хорової підготовки в вищому навчальному закладі, що забезпечує готовність до виконання основних професійних функцій.

Ключові слова: ціннісні компетентності майбутнього вчителя музики, мобільність, комп'ютерні технології, активна участь у соціокультурному просторі.

В статье раскрываются особенности формирования ценностных компетентностей будущих учителей музыки в процессе дирижерско-хоровой подготовки в высшем учебном заведении, которые обеспечивают готовность к выполнению основных профессиональных функций.

Ключевые слова: ценностные компетентности будущего учителя музыки, мобильность, компьютерные технологии, активное участие в социокультурном пространстве.

The article reveals peculiarities of forming value competencies of prospective music teachers in the process of choir conductor training at a higher educational institution that ensures their preparedness for performing the main professional functions.

Key words: value competencies of prospective music teachers, mobility, computer technologies, active participation in the socio-cultural environment.

Постановка проблеми в загальному виді та її зв'язок з науковими й практичними завданнями. Формування ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики є однією з актуальних проблем, які постають перед сучасною вищою школою. Ця проблема виникла у зв'язку з методологічною переорієнтацією змісту шкільної освіти на розвиток особистості учня; якісно новими пріоритетами освітніх галузей "Мистецтво" та "Естетична культура". Метою освітньої галузі початкової освіти "Мистецтво", є розвиток особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатність до сприймання, розуміння і створення художніх образів, художньо-творча самореалізація і духовне самовдосконалення [1, с. 52]. Від того, яким буде майбутній учитель музики, чи здатний він урахувувати вимоги, які ставить суспільство перед школою, чи набуде ціннісних здатностей здійснювати естетичне виховання і музичний розвиток школярів засобами вокально-хорового співу залежить рівень компетентності, вихованості й духовної культури учнів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сутність педагогічної діяльності вчителя музики розглядали (Л. Арчажнікова, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та інші), особливості виконавської підготовки (Л. Василенко, Л. Гусейнова, Н. Згурська, В. Крицький, І. Мостова, О. Щербініна, О. Павленко та ін.), виховання ціннісних орієнтацій (В. Біруля, В. Волкова, В. Дряпіка, Н. Свещинська, Т. Фурсенко, Н. Шемигон тощо).

Дослідження суті і структури поняття "компетентність" опрацьовано в працях вітчизняних авторів (І. Г. Агапов, І. Г. Архипов, Н. А. Ахтамзян, В. В. Краєвський, Л. А. Петровська, А. В. Хуторський і ін.) найчастіше розглядається в педагогіці професійної освіти, в межах підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації фахівців, зокрема соціальних педагогів і соціальних працівників (Р. Б. Деріглазова, А. Б. Добудько, Л. І. Кобишева, Н. В. Кузьміна, А. М. Новіков, А. В. Тихоненко, В. І. Юдін і ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Питання ціннісних компетентностей лише порівняно недавно стали предметом спеціального розгляду. В Україні коло досліджень,

присвячених проблемі структури та змісту ціннісних компетентностей досить обмежене (В. І. Луговий).

Формування цілей статті (постановка завдання). Аналіз наукової літератури свідчить про детальну розробку окремих елементів професійної підготовки вчителя музики, однак проблема особливостей формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики не була розглянута, що і зумовило вибір теми нашого дослідження.

Отже, мета статті полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні особливостей формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики в процесі диригентсько-хорової підготовки.

Мета дослідження зумовила постановку та вирішення таких завдань:

1. Визначити особливості ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики в процесі диригентсько-хорової підготовки.

2. Здійснити теоретико-методологічний аналіз напрямів дослідження особливостей ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі професійного становлення.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Суттєву роль у підготовці сучасного вчителя музики грають диригентсько-хорові навчальні дисципліни. Їх основною метою є підготовка майбутнього вчителя до хормейстерської роботи як на уроках музики, так і у позаурочний час – з творчими хоровими колективами. Основним завданням хормейстерської підготовки є розвиток загальної музичної культури студентів, їх музичних якостей та здібностей, формування ціннісних компетентностей, художнього сприймання та розвитку музичного мислення, навчання диригентській техніці й практикуму роботи з хором, удосконалення комунікативних здібностей та майстерності організації творчої взаємодії зі шкільним колективом, розуміння хорової музики, як цінність життя.

Зокрема, про диригентсько-хорову підготовку йдеться у працях В. С. Єлісеєвої, Е. К. Сет, О. Ю. Петровського, М. П. Сорокіної, Т. А. Первушиної, Р. Н. Ерман та ін. Питанням диригентської освіти студентів присвячено праці Г. М. Сагайдака і Г. М. Панкевича. Проблеми вокально-хорової освіти студентів на музично-педагогічних факультетах педагогічних інститутів розглянуто у працях П. М. Ніколаєнко, К. П. Матвєєвої, Н. В. Соколової, Л. П. Лабинцева, Н. Г. Тарарак та ін. Адаптація студентів до диригентсько-хорової діяльності розглядалася нами у дисертаційних дослідженнях Н. В. Венедиктова, А. В. Козир, Л. В. Костенко, С. В. Світайло, Т. А. Смирнової та ін. Завдяки цим працям проаналізували проблему диригентсько-хорової освіти вчителя музики, вивчили питання формування у студентів стилю педагогічного керівництва хоровим колективом.

Специфіка диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики має особливі вимоги до формування основ ціннісних компетентностей. Тож нами була визначена перша особливість формування ціннісних компетентностей у процесі диригентсько-хорової підготовки, це – мобільність, майбутній учитель музики повинен бути не просто диригентом, а й педагогом, виконавцем, артистом. Майбутній учитель має прагнути до набуття високого рівня виконавської та педагогічної культури, щоб бути здатним здійснювати не тільки мистецьку освіту школярів, а й бути затребуваним у будь-якій іншій сфері як музичної педагогіки, так і музичного мистецтва. Особливості диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики полягають у тому, що крім загальної педагогічної підготовки до професійної діяльності, вони набувають ціннісних здатностей здійснювати естетичне виховання і музичний розвиток школярів засобами вокально-хорового співу.

Відтак наш науковий пошук спрямовано на дослідження найбільш ефективних засобів формування професійної мобільності як особистісної якості, що є професійно значущою для сучасного фахівця-музиканта й у науковій літературі розглядається як "... здатність педагога до змін у професійній діяльності за нових соціально-педагогічних умов" [2, с. 347].

У дослідженні вищезазначеної якості найбільш близькою нам є наукова позиція Б. М. Ігошева [3], який визначає професійну мобільність як складну інтегративну якість особистості, що проявляється на двох рівнях: як конкретна форма чи вид діяльності, що дає змогу характеризувати людину як професійно мобільну

("зовнішня" мобільність) і як сукупність певних особистісних властивостей людини ("внутрішня" мобільність). Отже, зовнішня професійна мобільність характеризує педагога-музиканта як суб'єкта музично-педагогічної діяльності.

Такий фахівець має бути здатним до інноваційної педагогічної діяльності в області музичного виховання, що полягає в освоєнні та застосуванні нових форм, методик, технологій навчання та виховання, в запровадженні педагогічних інновацій, участі в реалізації інноваційних проєктів; до засвоєння суміжних мистецьких професій та сфер педагогічної діяльності, що здійснюється на основі здобутої базової музично-педагогічної освіти, а також непедагогічних професій (наприклад, режисера художніх заходів, виконавця, фахівця з комп'ютерного аранжування тощо), необхідність яких може бути зумовлена різними причинами та обставинами як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру.

Все це набуває соціального значення, оскільки дає змогу майбутньому вчителю музики вирішити свої життєві проблеми, самовизначитися в своїх професійних, диригентсько-хорових інтересах та здібностях, знайти більш ефективне їх застосування.

Внутрішню мобільність педагога-музиканта забезпечують такі професійно значущі властивості його особистості як відкритість, що виражена в пошуку нового, незвичайного, незвичного; здатність відмовитися від стереотипів та шаблонів у сприйнятті дійсності та професійної діяльності; активність, яка забезпечує постійну готовність до ефективної діяльності; адаптованість, як здатність ефективно пристосовуватись до змін в умовах музичної та педагогічної діяльності; комунікативність, як необхідність встановлювати суб'єкт–суб'єктний зв'язок; креативність, що забезпечує творче відношення до організації способів професійної, диригентсько-хорової діяльності.

Таким чином, формування професійної мобільності майбутнього вчителя музики має співпадати з процесом диригентсько-хорової підготовки студента й забезпечуватись логікою побудови навчального процесу протягом усіх років навчання. Цей процес може бути представлено у такій послідовності: адаптація до умов навчально-виховного процесу мистецького факультету, ідентифікація з вимогами навчальної та учбово-професійної, диригентсько-хорової діяльності; самореалізація в освітньому процесі з метою розвитку власної професійної мобільності.

Жодна галузь людської діяльності не зазнала такого розвитку як інформаційні технології. Саме вони були покликані збільшити ефективність та зручність використання різноманітних видів інформації. Отже, нами виявлена друга особливість формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки – комп'ютерні технології.

Насправді, перспективи розвитку інформаційних комп'ютерних технологій безмежні. Саме тому нами була розроблена дисципліна "Музичні комп'ютерні технології у хоровому аранжуванні", яка читається в Ніжинському університеті імені Миколи Гоголя на 5 курсі (9–10 семестри). Під час вивчення дисципліни студенти у формі лекційних, практичних, лабораторних, індивідуальних занять опановують необхідні комп'ютерні програми, в індивідуальній та самостійній формі самопідготовки закріплюють отримані знання та навички роботи з комп'ютерними програмами та зовнішніми комп'ютерними пристроями; знайомляться з навчально-методичною, вокально-хоровою літературою та інструктивними матеріалами. Дисципліна має три кредити ECTS і стільки ж модулів, формою підсумкового контролю є залік.

На першому етапі домінує активне пристосування студентів до нових умов діяльності й усвідомлення цілей і завдань вокально-хорової підготовки для професії майбутнього вчителя музики, диригента хору.

Другий етап спрямовано на активне засвоєння інноваційної діяльності, де поряд із традиційними методами хорового аранжування студенти набувають умінь оволодіти практичним досвідом роботи з програмами: набору нотного тексту "Finale 2005", системи оптичного розпізнавання знаків "ABBY Fine Reader" і текстовим процесором Word"; робити інструментування та аранжування в реальному часі, аналізувати, з професійної точки зору, хорові партитури, прослуховувати кожний голос окремо, або по декілька голосів у будь-якій комбінації, усіх партій разом, а

також використовувати різноманітні тембри, застосовувати електронні ефекти та інші сучасні технічні засоби передачі звуку тощо.

Третій етап полягає в цілеспрямованому забезпеченні орієнтації виконавської диригентсько-хорової діяльності на формування професійної мобільності як альтернативи вузькопрофесійній підготовці майбутнього вчителя музики, створення хорових аранжувань та інтерпретацій дитячих хорових творів.

Отже, одним із засобів керування розвитком інтелекту і підвищення його організованості на сучасному етапі є інформатизація суспільства, що ґрунтується насамперед на розвитку інформаційних комп'ютерних технологій. Головними, визначальними стимулами розвитку інформаційної технології, є соціально-економічні потреби суспільства, і саме зараз суспільство як ніколи зацікавлене в якомога швидшій інформатизації та комп'ютеризації всіх без винятку сфер діяльності, в тому числі і музичної. Отже, комп'ютер є незамінним помічником учителя та учня в опануванні інформаційними потоками, допомагає моделювати та ілюструвати процеси, явища, об'єкти та події. Особливо важливим є те, що, сучасні комп'ютерні технології в поєднанні з новітніми освітніми технологіями стають ефективними засобами розвитку мислення студентів.

За останні десятиріччя інформаційні технології зазнали такого глобального поширення, що зараз уже важко уявити життя сучасної людини без них. На сучасному етапі можна без особливих труднощів навести приклади використання інформаційних технологій у всіх галузях: від освіти і до менеджменту. Сьогодні успіх буде мати той заклад, який володіє найсучаснішими комп'ютерними технологіями. Значного прогресу можна досягти і в галузі освіти з упровадженням відповідних інформаційних комп'ютерних технологій, які зможуть зробити процес здобуття освіти більш гнучким, індивідуалізованим і одночасно нададуть змогу студентам використовувати глобальні ресурси для навчання, спілкуватися та обмінюватися досвідом зі студентами інших міст, країн тощо.

Найкращим шляхом формування ціннісних компетенцій та професійного удосконалення майбутніх учителів є їх активна участь у соціокультурному просторі. У вихованні майбутніх учителів музики ВНЗ має найбільші можливості впливу з точки зору мотивації студентів до ціннісних форм культурної діяльності. Культурна активність студентів – майбутніх учителів музики впливає не тільки на розвиток його власної особистості, а в майбутньому може плідно служити або шкодити формуванню особистості, тож третя особливість формування ціннісних компетентностей – активна участь студентів у соціокультурному просторі.

Варто зазначити, що участь у соціокультурному просторі є тим аспектом професіоналізації вчительської діяльності, яка не замикається тільки в колі питань змісту освіти, а включає в себе цілу систему виховання протягом навчання у ВНЗ. Час навчання повинен бути присвячений здобуванню диригентсько-хорової освіти, ціннісних компетентностей, професійних компетенцій, присвоєнню соціальних ролей, кристалізуванню власних поглядів та реалізації культурних потреб. Саме тоді можна зауважити чіткі і тривалі зміни в особистості людини, які згідно з педагогічною і соціологічною літературою, обумовлені культурною освітою і нерозривно пов'язаною з нею культурною діяльністю.

Отже, культурна освіта та музичне виховання, які реалізуються, головним чином, через активну участь майбутніх учителів музики, може бути одним із найбільш ефективних складників підготовки їх до ролі педагога.

Іоланта Урбанек підсумовує, що поняття "участь у культурі" охоплює не тільки кількість, вид та інтенсивність здійснених культурних контактів, сприйняття її цінностей, але й творчість, у тому числі мистецьку [4, с. 19].

Участь у культурі значно впливає на професійну диригентсько-хорову діяльність, адже виконує такі функції:

- інформаційну (розширює знання про хорове мистецтво, особливості національних композиторських шкіл, біографічних відомостей життя композиторів, виконавців, історії створення хорових творів, кантат, опер; оптималізує розуміння інших людей);

- аксіологічно-емоційну (забезпечує матеріалом для створення та зміни системи цінностей, збільшує особистий досвід, уміння вибирати ціннісно-сміслові установки для своїх дій і вчинків);

- міжособистісну (створює нові площини порозуміння, комунікування, сприяє емпатії);
- використання диференційованого матеріалу для побудови власної системи цінностей.

Аналіз наукової літератури з проблеми культурної активності студентів дозволив дійти висновків про те, що у класифікації позицій сучасної студентської молоді відносно культури домінуючою функцією культурної активності стає рекреаційно-розважальна, а найпопулярнішою формою участі у культурі – масова (вечірки, кіно, телепередачі, театральні вистави, музичні заходи або слухання музики). Проте культурна активність студентської молоді залежить не тільки від індивідуальних потреб та інтересів, але й від суспільного середовища, в якому перебуває студент. Тому таким важливим стає створення культурного простору на території університету, що зможе ефективно впливати на формування культури студента, спонукати його до участі у культурі та сприяти залученню молоді до активної культурної діяльності. Отже, залучення студентів до соціокультурної активності необхідно підтримувати і всіляко вітати, адже відбувається гармонійний розвиток особистості; здійснюється естетичне виховання майбутніх учителів засобами хорового мистецтва (активна концертна діяльність призводить до придбання сценічного досвіду, цілеспрямоване відвідування концертів хорової музики, оперних вистав спонукає до придбання слухового досвіду та розвитку музичного кругозору); активність та участь у різноманітних формах культурної діяльності (концертах, фестивалях, конкурсах, конференціях і т. д.) формують ціннісні компетенції та творчі здібності майбутніх учителів музики.

Висновки. Особливості формування ціннісних компетентностей майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки зумовлені комплексним характером їхньої практичної діяльності – бути мобільним, використовувати комп'ютерні технології, приймати активну участь у соціокультурному просторі.

Література

1. Державні стандарти початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – № 8. – С. 28–54.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Игошев Б. М. Развитие профессиональной мобильности специалистов – перспективное направление деятельности педагогического университета / Б. М. Игошев // Научно-педагогический журнал. – М. : Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 6.
4. Urbanek J. Uczestnictwo młodzieży akademickiej w kulturze / J. Urbanek. – Krakow : Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2002. – 139 s.

УДК 376:[364-4/-7]+37.01/.09

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ЦІННІСНИЙ ВИМІР

Клос Л. Є.

У статті представлено результати міждисциплінарного аналізу поняття "цінності" як філософської категорії. Визначено зміст основних форм цінностей, значення та їх інтерпретацію у контексті професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності. Виокремлено особистісні цінності соціального працівника готового до професійної діяльності на засадах здоров'язбереження.

Ключові слова: цінності, цінності соціальної роботи, здоров'язбережувальна діяльність соціального працівника, підготовка майбутніх соціальних працівників.

В статье представлены результаты междисциплинарного анализа понятия "ценности" как философской категории. Определено содержание основных форм ценностей, их значение и интерпретация в контексте профессиональной подготовки будущих социальных работников к здоровьезберегающей деятельности. Выделены личностные ценности социального работника готового к профессиональной деятельности на основе здоровьезбережения.

Ключевые слова: ценности, ценности социальной работы, здоровьезберегающая деятельность социального работника, подготовка будущих социальных работников.

The article presents results of interdisciplinary analysis of the concept 'values' as a philosophical category. The content of basic forms of values, their meaning and interpretation in the context of professional training of future social workers for health promoting activities are defined. Personal values of a social worker who is ready for professional work on the basis of health promotion are identified.

Key words: values, values of social work, health promoting activity of social workers, training of future social workers.

Проблема цінностей особливо актуальна в сучасному українському суспільстві, яке впродовж останніх років "лихоманить" від економічних та політичних потрясінь. Втрата ціннісних орієнтирів після зміни суспільного устрою і набуття Україною незалежності стала для багатьох дорослих, людей зрілого віку складним випробуванням на міцність переконань та ідеалів. Не менш складно доводиться і молоді, яка у хаосі світу цінностей, на жаль, не завжди вдало робить свій вибір на користь суспільно прийнятих, гуманістичних, загальнолюдських орієнтирів суспільної взаємодії. Це негативно відображається у повсякденному світосприйнятті окремих людей і великих соціальних груп, порушує їхнє нормальне функціонування, веде до різних проявів соціальної патології.

Цінності, які поділяє більшість людей, можуть становити важливий фактор інтеграції конкретного суспільства чи навіть усього людства. На противагу цьому – відсутність таких об'єднуючих ціннісних смислів – веде до поглиблення дезорганізації в житті окремих індивідів, груп, громад, суспільства. Вихід із такого стану "ціннісного нігілізму, цинізму, метання від одних цінностей до інших..." можливий лише шляхом набуття нових цінностей [5, с. 5].

Проблему цінностей вивчали: західноєвропейські філософи Г. Лотце, Г. Ріккерт, В. Віндельбанд, М. Шелер, Г. Мюнстенберг; німецький соціолог М. Вебер; сучасні українські дослідники С. Кримський, Ф. Лазарєв, М. Попович, В. Табачковський; російські філософи В. Ільїн, М. Каган, Д. Леонтєв, Л. Столович. Дослідженням проблеми цінностей у соціальній роботі займалися британські науковці та практики Д. Лукас, Ф. Парслоу, Ш. Рамон, Р. Саррі, українські та російські автори О. Васильченко, М. Підгурська, М. Фірсов, О. Шевчук та ін. До вивчення особистісних і професійних якостей соціального працівника зверталися Р. Вайнола, А. Кананоя,

С. Кубіцький, В. Поліщук, А. Капська; питання професійної підготовки майбутніх соціальних працівників були предметом дослідження О. Карпенко, І. Козубовської, В. Курбатова, І. Міщика, В. Поліщук, А. Старшинової та ін.

Проте на сьогоднішній день не розглядалося питання цінностей як засад професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності. Тому метою нашого дослідження було з'ясувати характер і значення цінностей, які лежать в основі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності. Для цього використовувалися теоретичні методи: відбору джерел, аналізу літератури, методичних, наукових, нормативних документів з проблеми дослідження; порівняння, синтезу, узагальнення, систематизації отриманих результатів, формулювання висновків.

У широкому вжитку слово "цінності" переважно асоціюється з певними коштовностями, однак філософське поняття "цінність" більшою мірою акцентує на сфері духовності, не заперечуючи при цьому повністю і попереднього аспекту. Поняттям цінностей цікавилися ще античні філософи, проте особливої уваги, як предмет наукового дослідження, "цінності" здобули у німецькій філософії. Так, І. Кант диференціював відносні та абсолютні цінності, особливо зосереджував увагу на ціннісному вимірі норм і цілей; Г. Ріккерт вважав, що проблема цінностей має бути центральною в будь-якій філософії; Ф. Ніцше проголосив необхідність переоцінки всіх цінностей, у першу чергу християнських; М. Шелер вивчав ієрархічне співвідношення цінностей у житті людини [4, с. 568; 8].

Російський філософ В. Тугарінов поняття цінностей пов'язував тільки з позитивною значущістю і вважав, що воно майже ідентичне поняттю блага. "Цінності – це предмети, явища та їх властивості, які потрібні людям... у якості засобів задоволення їх потреб і інтересів, а також – ідеї та спонуки у якості норми, цілі та ідеалу" [5; 8]. Трактують цінності як певного атрибуту цінного, значущого, такого, що має сенс притаманне і дослідженням у галузі психології (Д. Н. Узнадзе, С. Л. Рубінштейн, Г. Олпорт, К. Роджерс та ін.) [9].

Поняття цінності може вживатися також для позначення тих складових нашої духовності, які відображають специфічне ставлення людей до природних, соціальних та духовних явищ з точки зору їх значущості. У цьому сенсі "цінності" є упорядкованим духовним комплексом, який мотивує діяльність людей, визначає стратегію їх життя" [4, с. 570].

Цінність – це особлива реальність, яка не може бути лише наслідком (або механізмом) задоволення певних потреб людини; вона є первинною, має особливий статус серед безлічі інших предметів, які оточують людину; це об'єкт, що набув статусу суб'єкта завдяки наданню йому людиною "права власного голосу" (В. А. Малахов) [6, с. 41]. Цінностями можуть бути як особистісно осмислена соціальна норма, так і усвідомлений, прийнятий сенс життя (С. Л. Іванова, 1980, Б. С. Братусь, 1985) [1].

Розмаїття підходів, з позицій яких розглядається поняття "цінності", виділення певних аспектів чи сторін цінності веде до певних протистоянь у розумінні його значення. Зокрема, можна говорити про такі основні опозиції, зумовлені "різночитанням" цього поняття: 1) між визнанням цінностями певних конкретних предметів, явищ і закріпленням цього поняття за якимись абстрактними сутностями; 2) між розумінням цінності як суто індивідуальної реальності, значущої для того, хто її переживає (суб'єкта) і визнанням її надіндивідуальною реальністю, притаманною для культур чи соціальних систем, описи яких включають поняття мотиву, потреби, інтересу, ціннісної орієнтації, суб'єктивної цінності як вторинних по відношенню до надіндивідуальної реальності; 3) між припущенням про те, що надіндивідуальні цінності є загальнолюдськими й абсолютними і обстоюванням їх відносного характеру, оскільки вони відображають певні спільні риси, характерні для життєдіяльності людей різних історичних епох, соціально-економічних устроїв, класової, культурної, національної, етнічної приналежності; 4) між визнанням надіндивідуальних цінностей виявом надприродного, нематеріального, вічного, що існує в ідеалі та переконанням у їх матеріальності; 5) між твердженням щодо зовнішньої по відношенню до особистості та її діяльності природи суспільних цінностей, як регуляторів поведінки, які "вмикаються" свідомо й аргументацією про те, що вони можуть бути невід'ємною, інтегрованою в мотиваційну структуру психіки особистості підсвідомою складовою ціннісних орієнтацій, які діють безумовно; 6) між протиставленням "еталона" та

"ідеалу", тобто між цінностями як певними чітко прописаними нормами і стандартами, яких слід дотримувати, і життєвими цілями, смислами, ідеалами, які не можуть бути обмеженими окремим приписом, інструкцією до дій, оскільки вони задають лише загальну спрямованість, вектор діяльності, а не конкретні її параметри.

Російський дослідник проблеми цінностей, філософ Д. А. Леонтьєв акцентує на необхідності застосування міждисциплінарного підходу в трактуванні цього непростого поняття. Для розв'язання означених вище протиріч він використав дименціональний метод (за аналогією до В. Франкла, який застосував метод для демонстрації співвідношення між гранями людського буття) [11]. Наслідком був висновок Д. А. Леонтьєва про те, що тільки трактування і сприйняття цінності як ідеалу, що виходить і виводить за межі наявного, буденного дає можливість зрозуміти не лише надіндивідуальність, але й надособистісність цінностей, відчути їхній "голос", енергію, які дозволяють їм виконувати одночасно функції найвищого критерію для орієнтування у Світі та базису для особистісного самовизначення [4, с. 14]. Слідуючи далі за результатами цього пошуку, розглянемо основні форми існування цінностей та їхній зміст у контексті професійної підготовки майбутнього соціального працівника до здоров'язбережувальної діяльності.

Здоров'язбережувальна діяльність соціального працівника є такою професійною діяльністю фахівця соціальної сфери, яка спрямована на допомогу (сприяння) клієнтові у досягненні, збереженні, підтриманні здоров'я як феномену цілісної особистості завдяки синергетичній триєдності біологічної, соціальної та духовної її складових; такої особистості, яка здатна до саморозвитку, самоактуалізації та самореалізації, а тому – до подолання соціальних дисфункцій, запобігання соціальної дезадаптації і соціального виключення в подальшому житті (що і є кінцевою метою соціальної роботи). Оскільки така діяльність соціального працівника не може бути прагматичною по суті, але альтруїстичною, то вона може розглядатися як певна форма служіння людям.

Професійна підготовка майбутнього соціального працівника до здоров'язбережувальної діяльності розглядається нами як формування готовності майбутнього соціального працівника до здоров'язбережувальної діяльності. Цей процес, окрім набуття студентами соціальної роботи знань, умінь, навичок, передбачає, перш за все, формування особистості соціального працівника готового до здоров'язбережувальної діяльності. Тільки цілісна особистість може власним прикладом у професійній діяльності і повсякденному житті демонструвати здатність до саморозвитку, самоактуалізації та самореалізації через призму холістичного підходу до здоров'я, на засадах біосоціодуховної моделі здоров'я, і бути зразком для інших [10].

Процес професійної підготовки майбутнього соціального працівника до здоров'язбережувальної діяльності відбувається не в лабораторних, "стерильних" умовах, а у певному соціумі, зокрема, в умовах сучасного українського суспільства, яке перебуває на шляху розвитку демократії. Тому актуальними в процесі підготовки фахівців соціальної роботи є саме цінності демократичного суспільства. Найважливішими серед них вважаються: громадянство і громадянськість; компетентність і відповідальність; свобода як найвища соціальна цінність; конституція і конституціоналізм; свобода слова, вільні засоби масової інформації; громадська думка; людська гідність; моральна автономія; приватність, невтручання в особисте життя; громадянська асоціація; соціальний порядок.

Що означають ці цінності для членів соціуму, українських громадян, студентів спеціальності "соціальна робота"? – Демократичні цінності є соціальними уявленнями, які відображають суспільний устрій демократичного соціуму, практичний досвід його життєдіяльності. Вони становлять вихідну або первинну форму існування цінностей – ідеали – вироблені суспільною свідомістю і присутні в ній у певних узагальнених уявленнях про досконалість у різних сферах суспільного життя. При цьому варто виділяти реальні цінності соціуму та ідеали, які сформульовані у вигляді певних ідеологічних конструкцій (наприклад, ідей різних політичних партій і течій, які ведуть боротьбу за голоси електорату). Якщо ці ідеали адекватно відображають мотивацію соціальної сутності колективної життєдіяльності, то вони успішно можуть стати консолідуючими факторами суспільства (як-от: свобода слова, невтручання в особисте життя, компетентність чи громадянськість). Лише ті цінності

перетворюють ідею на ідеал, стають ціннісною орієнтацією, якщо вони є "... чимось, чого хотіли б досягти всі" [5, с.10].

Як відомо, будь-яка соціальна спільнота є носієм системи специфічних цінностей, що характеризують як неформальні, так і формальні (інституціолізовані) утворення – розпочинаючи з окремої сім'ї, групи за інтересами, навчального класу, виробничого колективу до професійної чи територіальної громади, нації тощо, аж до людства у цілому. Так історично сформувалися і цінності соціальної роботи, як цінності професійної групи, – ідеї та переконання, на які спираються соціальні працівники у ході прийняття певного рішення у зв'язку із виконанням професійних обов'язків. Але це не просто ідеали, а набір критеріїв для прийняття рішення, від опанування яких залежить успішність професійної діяльності.

Британський фахівець Ш. Рамон дає перелік основних цінностей-засад професійної соціальної роботи: 1) наснаження (empowerment) передбачає, що клієнтові потрібно надати можливість використати свої можливості; 2) насамперед – людина (people first) – означає, що клієнт має право на отримання підтримки з боку суспільства у випадку потреби; 3) повага до особистості (respect for person), тобто таке обслуговування, яким самі ми хотіли б скористатися за потреби; 4) право на самовизначення (the right to self determination) – право на вирішення своїх проблем, виходячи зі своєї спроможності приймати розумні рішення, а також того, що людина сама краще знає саму себе; це також означає право клієнта на помилку; 5) право на залежність (the right to dependence), взаємозалежність (жодна людина не є островом) [2, с. 45].

Ф. Парслоу визначає 3 найважливіші цінності соціальної роботи: 1) віра у цінність кожної особистості; 2) віра у право кожного індивіда на самостійний вибір у житті; 3) віра у можливість індивіда змінюватися. В інформаційно-методичному бюлетні Української Асоціації соціальних педагогів і соціальних працівників (1992) представлено такий перелік цінностей: прагнення до пріоритету особистості відносно суспільства; повага до конфіденційності в стосунках з клієнтом; готовність відокремити особисті почуття і потреби від професійних стосунків; повага до індивідуальних і групових відмінностей; прагнення до розвитку здібності клієнта допомогти самому собі; готовність діяти від імені клієнта, незважаючи на можливу фрустрацію; прагнення до соціальної справедливості до економічного, фізичного, розумового добробуту всіх членів соціуму; прагнення до високих стандартів особистої та професійної етики [7, с. 63–81].

Оскільки кожна особистість одночасно належить до різних типів спільнот (стаєвих, вікових, професійних, культурних, політичних тощо), у межах яких ціннісні системи можуть відрізнятися. Наслідком таких ситуацій виступають внутрішньо-особистісні ціннісні конфлікти, розвиток і вирішення яких значною мірою пов'язані з соціальною ідентичністю особистості, її здатністю та вибором способу побудови ієрархії цінностей. Від цього залежить, що буде більш значущим, першочерговим – загальнолюдські, одвічні цінності (як-от: істина, справедливість, краса, здоров'я), конкретні історичні цінності великих соціальних груп (наприклад, рівність, демократія, державність, громадянськість), цінності малих референтних груп (багатство, успіх, майстерність, самовдосконалення) тощо. Соціальна робота, як і багато інших видів професійної діяльності, що базуються на взаємодії в системі "людина–людина", не виняток у цьому відношенні.

У професійній діяльності соціальні працівники нерідко змушені вирішувати такі конфлікти, що виникають на межі інтересів (соціального працівника та клієнта, клієнта та інших людей, конфліктуючих інтересів груп клієнтів, різних груп професійних працівників тощо); між різними ролями соціального працівника у процесі виконання ним своїх функціональних обов'язків (як помічник клієнта і як контролер – представник державної установи); між обов'язком соціального працівника у зв'язку із захистом інтересів клієнта та вимогою щодо ефективності і корисності.

Усі такі потенційні проблемні ситуації в соціальній роботі, що виникають на основі конфлікту цінностей, отримали назву етичних дилем і представлені у "Міжнародній Декларації етичних принципів соціальної роботи". Цей документ був прийнятий для того, щоб зафіксувати основні засади етики професійної діяльності соціального працівника, яка сформувалася на основі цінностей соціальної роботи, під впливом потреб у моральному регулюванні стосунків між суб'єктами та об'єктами

цього виду суспільної діяльності. Для соціальної роботи недотримання засад професійної етики може спричинити найрізноманітніші проблеми – від мінімального погіршення самопочуття клієнта аж до повної втрати авторитету конкретного закладу соціальної сфери [2, с. 46–48].

Основними цінностями-засадами професійної здоров'язбережувальної діяльності соціальних працівників є: визнання здоров'я індивіда як однієї з найбільших цінностей, особистісного капіталу, що сприяє досягненню життєвих цілей, активній саморегуляції поведінки, творчій суспільній діяльності, є важливим стратегічним ресурсом розбудови та утвердження незалежної держави; принцип холізму в розумінні здоров'я як цілісної єдності психічного, фізичного, духовного, соціального аспектів, що динамічно взаємозалежать, як феномену багатофакторної детермінації; гуманістична спрямованість діяльності, неупередженість за національними, расовими, класовими ознаками, релігійними чи ідеологічними переконаннями, керована виключно потребами людини у збереженні здоров'я і підтриманні соціального функціонування на належному рівні; рівноправність громадян, демократичність і загальнодоступність такої допомоги [3].

Підготовка майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності базується на відповідних цінностях: особистість, як і її здоров'я є ауто-телічною цінністю (самою в собі); принцип холізму в розумінні здоров'я як цілісної єдності фізичного, психічного, духовного, соціального аспектів; здоров'язбереження – пріоритетний напрям діяльності суспільства, держави, чинник виживання та розвитку народу України; дотримання прав і свобод людини і громадянина в питаннях збереження здоров'я; ненанесення шкоди; гуманістична спрямованість, неупередженість; рівноправність громадян, демократичність і загальнодоступність допомоги; відповідність її змісту рівню соціально-економічного, культурного розвитку суспільства, матеріально-технічної і фінансової забезпеченості; наукова обґрунтованість; орієнтація на сучасні стандарти здоров'я та соціальної роботи; профілактичний характер, комплексний, міждисциплінарний, соціальний підхід до збереження здоров'я; міжгалузєва відповідальність за збереження здоров'я населення, єдність зусиль державних, громадських організацій соціального спрямування, окремих громадян; добровільність учасників здоров'язбережувальної діяльності у її реалізації; право і обов'язок клієнтів брати участь на індивідуальній чи колективній основі в її плануванні та здійсненні; відповідальність кожного за власне здоров'я і відповідальність держави за здоров'я громадян; суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини соціального працівника і клієнта.

Особистісні цінності, як ще одна форма існування цінностей, представляють внутрішній світ особистості, є своєрідним виразом стабільного, абсолютного, незмінного. Їх формування, як і потреб, відбувається у процесі здобуття суб'єктом індивідуального досвіду. Особливістю такого відображення особистісних цінностей є акцент на незмінних аспектах соціального і загальнолюдського досвіду, які стають надбанням індивіда. Особистісні цінності, своєю чергою, формують "мотиваційний кістяк людської поведінки". Оскільки предметне втілення цінностей можливе тільки завдяки цілеспрямованій діяльності людини, зорієнтованій на ті чи інші цінності, то мотивація такої діяльності відбувається не від абстрактних соціальних цінностей, а лише від особистісних цінностей. Таким чином, суспільні цінності мають своє предметне втілення лише тоді, коли вони набудуть форми особистісних цінностей для окремих особистостей [5, с. 17].

Особистісні цінності, як і соціальні цінності, існують у формі ідеалів – певних моделей належного. Ідеали є мисленими зразками досконалості, нормами, до яких потрібно прагнути як до кінцевої мети діяльності. Разом з цим особистісні цінності, як ідеали, задають кінцеві орієнтири індивідуальної діяльності саме конкретного суб'єкта, тоді як суспільні цінності, усвідомлювані суб'єктом як суспільні ідеалами, можуть і не впливати на діяльність самого суб'єкта. У зв'язку з цим для позначення форми існування особистісних цінностей Н. А. Бернштейном (1966) було запропоновано не використовувати слово "ідеал", а вживати поняття "модель потрібного майбутнього", Д. А. Леонтьєвим – "моделі належного" [5, с. 18].

Людина, яка обирає своєю професійною діяльністю соціальну роботу, повинна володіти певними особистісними духовно-моральними якостями, без яких фахові знання та навички будуть неефективними. До таких моральних чинників (характеристик)

належать: чесність, об'єктивність, справедливість, совість, тактовність, уважність, спостережливість, витримка, терпимість, терпіння, сила волі, доброта, критичність і самокритичність, комунікабельність, емпатія, альтруїзм, оптимізм, творче мислення, прагнення до самовдосконалення, самоактуалізації та самореалізації [2, с. 47].

Отже, цінності становлять основу професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності. Співставивши перелічені цінності професійної підготовки із цінностями демократичного суспільства, не важко зауважити, що вони значною мірою співпадають, взаємодоповнюють, підсилюють і пояснюють одне одного. Тому очевидно, що здоров'язбережувальна діяльність соціальних працівників є відображенням потреб демократичного суспільства і засобом його розвитку. До перспективних напрямків дослідження відносимо вивчення формуального впливу цінностей здоров'язбережувальної діяльності на становлення особистості майбутнього соціального працівника у процесі підготовки у вищому навчальному закладі.

Література

1. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности: психологическое исследование / Б. С. Братусь. – М. : Знание, 1985. – 64 с.
2. Клос Л. Є. Вступ до практичної соціальної роботи (на прикладі вивчення досвіду України і Канади) : навч. посіб. / Л. Є. Клос, Н. О. Микитенко. – Львів : Вид-во Національного університету "Львівська політехніка", 2005. – 136 с.
3. Клос Л. Є. Компетентність збереження здоров'я майбутніх соціальних працівників / Л. Є. Клос // Вісник Академії праці і соціальних відносин Федерації професійних спілок України. – 2012. – № 1 [61]. – С. 18–23.
4. Кривуля О. М. Філософія : навч. посіб. / Кривуля Олександр Михайлович. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2010. – 592 с.
5. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Современный социо-анализ : сборник работ авторов, получивших гранты Московского отделения Российского научного фонда и Фонда Форда. – Москва : Изд-во МОРНФ, 1996. – С. 5–19.
6. Малахов В. А. Культура и человеческая целостность / В. А. Малахов // отв. ред. С. Б. Крымский. – К. : Наук. думка, 1984. – 119 с.
7. Основи соціальної роботи / Н. В. Бондаренко, І. М. Грига, Н. В. Кабаченко та ін. ; за ред. Т. Семігіної та І. Григи // Соціальна робота : в 3 ч. – Ч. 1. – К. : Вид. дім "Києво-Могилянська академія", 2004. – 178 с.
8. Риккерт Г. О понятии философии / Г. Риккерт // Науки о природе и науки о культуре. – М. : Республика, 1998. – С. 23–24.
9. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.
10. Технології збереження здоров'я у соціальній сфері : методичні вказівки до вивчення курсу "Технології збереження здоров'я у соціальній сфері" для студентів базового напрямку "Соціальне забезпечення" спеціальності "Соціальна робота" (освітньо-кваліфікаційні рівні – "магістр" і "спеціаліст") / укл. Л. Є. Клос. – Львів : Вид-во НУ "Львівська політехніка", 2012. – 48 с.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 366 с.

УДК 378.147

**ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ
ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ З ОХОРОНИ ПРАЦІ
У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Кобилянський О. В.

У статті проаналізовано практичні аспекти формування основних професійних компетенцій зі створення належних умов праці відповідно з вимогами законодавчих і нормативно-правових актів з безпеки життєдіяльності та охорони праці. Запропоновано шляхи покращення підготовки майбутніх фахівців з охорони праці під час переддипломної практики і захисту випускної кваліфікаційної роботи.

Ключові слова: безпека життєдіяльності, охорона праці, практична підготовка, компетентність.

В статье проанализированы практические аспекты формирования основных профессиональных компетенций по созданию надлежащих условий труда в соответствии с требованиями законодательных и нормативно-правовых актов по безопасности жизнедеятельности и охране труда. Предложены пути улучшения подготовки будущих специалистов по охране труда во время преддипломной практики и защиты выпускной квалификационной работы.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, охрана труда, практическая подготовка, компетентность.

Practical aspects of forming the basic professional competencies in creating proper working conditions in compliance with laws and normative-regulatory acts for safety precautions and labor protection have been analyzed. Ways of improving training of prospective specialists in labor protection during their pre-graduation practice and defense of a diploma thesis are suggested.

Key words: safety arrangements and precautions, labor protection, practical training, competency.

В Україні, у зв'язку з погіршенням економічної ситуації і матеріально-технічної бази підприємств, що спостерігається протягом двох минулих десятиліть, умови праці на більшості із них також погіршуються. Зростає кількість робочих місць, що не відповідають нормативно-правовим актам з охорони праці, промислової безпеки та пожежної безпеки; будівельним і санітарно-гігієнічним нормам і правилам тощо. В середньому 20–25 % працюючих постійно знаходяться під впливом небезпечних та шкідливих умов праці.

Реалізація традиційної парадигми "знання-вміння-навички" не відповідає сучасним запитам суспільства і реальним вимогам ринка праці. Здійснене Світовим банком дослідження якості освіти випускників вищих навчальних закладів України, Росії та Білорусі зафіксувало, що студенти показують дуже високі результати (9–10 балів) за критеріями "знання" і "розуміння" і доволі низькі – за критеріями "застосування знань на практиці", "аналіз", "синтез", "оцінювання" (1–2 бали) [5]. На відміну від орієнтованої на засвоєння знань традиційної освіти практико орієнтована – спрямована на набуття, крім знань, умінь і навичок, досвіду практичної діяльності. Оволодіння компетенціями неможливе без досвіду діяльності, тобто компетенції і діяльність нерозривно пов'язані між собою. Таким чином, при компетентнісному підході традиційна тріада "знання – вміння – навички" доповнюється новою дидактичною одиницею "досвід діяльності".

Питанням компетентнісного підходу до підготовки студентів з безпеки життєдіяльності, охорони праці присвячено праці В. Бикова, О. Бикової, Г. Гогіташвілі, Є. Желіби, В. Заплатинського, О. Запорожця, М. Ігнатовича, В. Лапіна, А. Романчука, А. Русаловського, В. Худолея та ін. [1].

Як показує досвід економічно розвинених країн, за сприятливих умов працездатність людини підвищується на 15–20 %, тому що немає необхідності у витраті сил на попередження загрози травмування і захисту організму від впливу небезпечних та шкідливих виробничих факторів. Сучасні принципи охорони праці: профілактика (уникнення ризиків), безпечні технології, оптимізація умов праці, співпраця роботодавців та працівників на рівних засадах, право участі в прийнятті рішень щодо власної роботи, право знати та принцип прозорості, безперервне вдосконалення та розвиток охорони праці поширилися сьогодні в країнах Європейського Союзу до пропаганди "добробуту на роботі", що означає моральний, фізичний та соціальний добробут, а не лише відсутність нещасних випадків та професійних захворювань.

Метою статті є аналіз застосування комплексних форм організації навчання для формування професійних компетенцій з охорони праці у майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

Комплексна організація навчального процесу передбачає органічне поєднання різних форм навчання: лекційних, семінарських і практичних занять, виробничої практики та підготовки до захисту на різних рівнях освіти випускних кваліфікаційних робіт (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст та магістр), тематика яких повинна відповідати специфіці майбутньої професійної діяльності, тощо. Їх виконання і захист, безумовно, сприяє формуванню як базових професійних компетенцій, так і компетенцій з охорони праці. У реальних проектах, які виконуються у багатьох випадках за завданнями підприємств, розв'язуються актуальні проблеми, що мають велике значення для конкретної виробничої галузі. Така форма навчання вимагає від студента пошуків самостійного рішення, оригінального підходу до проблеми, синтезу знань з питань створення безпечних і нешкідливих умов праці на об'єктах господарювання.

До випускних кваліфікаційних робіт пропонуються наступні вимоги: відповідність змісту розділів з охорони праці вимогам типових навчальних програм нормативних дисциплін "Основи охорони праці" і "Охорона праці в галузі"; компетентність самих викладачів-керівників випускних кваліфікаційних робіт; залучення до керівництва висококваліфікованих фахівців підприємств і науково-дослідних установ; забезпеченість студентів методичними вказівками з виконання розділу у випускній кваліфікаційній роботі, необхідними довідковими й іншими матеріалами; наявність на кафедрах графіків проведення консультацій; розробка комплексних завдань у розділах з охорони праці; виконання проектів за завданнями підприємств; використання комп'ютерної техніки під час виконання розділів з охорони праці у випускних кваліфікаційних роботах; визначений порядок захисту випускної кваліфікаційної роботи.

Відповідно метою вивчення дисципліни "Основи охорони праці" є надання знань, умінь, здатностей (компетенцій) для здійснення ефективної професійної діяльності шляхом забезпечення оптимального управління охороною праці на підприємствах (об'єктах господарської, економічної та науково-освітньої діяльності), формування у студентів відповідальності за особисту та колективну безпеку й усвідомлення необхідності обов'язкового виконання в повному обсязі всіх заходів гарантування безпеки праці на робочих місцях, а дисципліни "Охорона праці в галузі" – формування у майбутніх фахівців (спеціалістів та магістрів) умінь та компетенцій для забезпечення ефективного управління охороною праці та поліпшення умов праці з урахуванням досягнень науково-технічного прогресу та міжнародного досвіду, а також в усвідомленні нерозривної єдності успішної професійної діяльності з обов'язковим дотриманням усіх вимог безпеки праці у конкретній галузі [4].

У результаті вивчення дисциплін "Основи охорони праці" і "Охорона праці в галузі" спеціалісти (магістри) за відповідними спеціальностями та спеціалізаціями мають бути здатними вирішувати професійні завдання з урахуванням вимог охорони праці та володіти основними професійними компетенціями з охорони праці у науково-дослідній, виробничо-технологічній, організаційно-управлінській, проектно-конструкторській, педагогічній, консультаційній діяльності.

Захист випускної кваліфікаційної роботи (дипломної роботи, дипломного проекту, магістерської дисертації) з розділом "Охорона праці" є підсумковим заходом державної атестації випускника (молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста, магістра) з охорони праці. Під час формування вимог до змісту та структури

випускної кваліфікаційної роботи вищий навчальний заклад визначає та затверджує вимоги щодо виконання розділу "Охорона праці" випускної роботи. Цей розділ є невід'ємною і логічно пов'язаною з тематикою випускної роботи частиною, яка виконується випускником під керівництвом консультанта з охорони праці (наказ МОН, МНС та Держгірпромнагляду від 21.10.2010 р. № 969/922/216). Розв'язання питань з охорони праці повинно носити характер реального проектування. При цьому питання з охорони праці повинні вирішуватися як в основній технологічній частині випускної кваліфікаційної роботи, так і в окремому розділі – "Охорона праці".

В основній частині проекту (роботи), під час обґрунтування та прийняття рішень щодо технологічних параметрів і розміщення устаткування, а також під час виконання відповідних цьому обґрунтуванню розробок, повинні враховуватися вимоги з охорони праці та прийматися реальні технічні рішення, що забезпечують виконання цих вимог. Прийняті в основній частині випускної кваліфікаційної роботи рішення з охорони праці відображаються в текстовому (з посиланнями на нормативні документи) і графічному матеріалі проекту (роботи).

В розділі "Охорона праці" приймаються конкретні рішення з питань охорони праці, які не розглядалися в основній частині випускної кваліфікаційної роботи. Таким чином, у цьому розділі наводяться стислі дані описового характеру з посиланнями на відповідні сторінки основної частині випускної кваліфікаційної роботи та графічні матеріали, де ці питання викладено більш детально. У розділі повинні бути розроблені конкретні технічні рішення з промислової безпеки та санітарії і пожежної безпеки, пов'язані як з самою конструкцією основного і допоміжного технічного устаткування, так і з конкретними умовами його експлуатації чи монтажу – залежно від теми роботи.

Структурно розділ "Охорона праці" випускної кваліфікаційної роботи у ВНТУ, залежно від теми проекту (роботи), складається із вступної частини та трьох підрозділів: технічні рішення щодо безпечної експлуатації об'єкта, технічні рішення з гігієни праці та виробничої санітарії (мікроклімат, склад повітря робочої зони, виробничі освітлення, шум, вібрація, випромінювання тощо) і пожежна безпека (технічні рішення систем запобігання пожежі та протипожежного захисту) [2].

Під технічними рішеннями розуміються практично реалізовані в конструкції та розміщенні устаткування, плануванні виробничих та санітарно-технічних приміщень тощо проектні рішення. Більша частина цих рішень подається у загальному вигляді без графічного матеріалу, схем та ін. Прийняті рішення повинні відповідати вимогам чинних нормативних документів і виділятися в тексті окремими пунктами чи абзацами. Після кожного пункту рішень необхідно робити посилання на нормативний документ.

У вступній частині, яка подається з нової сторінки, студент викладає свою точку зору на значення охорони праці в цілому і в галузі з обраної спеціальності. Необхідно підкреслити значення охорони праці як соціально-політичного чинника: політичного – незадовільний стан охорони праці як чинник накопичення негативної напруги в суспільстві; економічного – втрати суспільства, соціально-економічні проблеми сімей, особи, пов'язані з незадовільним станом охорони праці. Після цього вказується предмет проектування і дається його стисла характеристика. Підкреслюються тільки ті особливості об'єкту, його параметри, складові елементи та умови експлуатації чи умови виконання роботи, які впливають на розробку рішень з охорони праці. Не бажано цю характеристику зводити до аналізу шкідливих і небезпечних виробничих факторів щодо теми роботи, достатньо констатувати наявність факторів, відносно яких необхідно буде передбачити певні рішення щодо охорони праці на конкретному робочому місці (для певної професії).

В першому підрозділі передбачені проектом технічні рішення з безпечної експлуатації об'єкта проектування (в тому числі і під час проведення дослідів – експериментальних, теоретичних та ін.) наводяться окремими пунктами, починаючи від більш загальних і закінчуючи більш детальними, конкретними – за окремими вузлами устаткування, організації робочого місця тощо. Після кожного пункту рішень даються посилання на нормативні документи, довідники і т. ін., відповідно з якими це рішення прийнято.

В дипломних науково-дослідних роботах у першому підрозділі технічні рішення щодо безпечного виконання роботи охоплюють такі питання як відповідність

приміщення чинним вимогам безпеки, підлога відповідно проекту, розміщення робочих місць, проходи між робочими місцями, організація робочого місця, меблі (столи, стільці), розташування обладнання (в т. ч. і засобів обчислювальної техніки) на робочих місцях, орієнтація робочих місць відносно світлових прорізів тощо. В останньому пункті першого підрозділу наводяться технічні рішення з електробезпеки. У розгляді питань електробезпеки необхідно навести конкретно з теми проекту вихідні дані, від яких залежить перелік рішень з електробезпеки. Після цього наводяться технічні рішення щодо запобігання електротравмам.

У другому підрозділі спочатку наводяться вихідні дані, з урахуванням яких розробляються технічні рішення з гігієни праці і виробничої санітарії. У вихідних даних окреслюються умови, для яких вирішуються питання гігієни праці. Щодо об'єктів проектування, вихідними положеннями є: автоматизація роботи цих об'єктів, відсутність постійних робочих місць безпосередньо біля працюючого устаткування, керування технологічним процесом з кабін керування і ін. У зв'язку з цим вимоги з виробничої санітарії розглядаються для основних виробничих приміщень і приміщень постійного перебування персоналу.

В працях науково-дослідного характеру питання гігієни праці і виробничої санітарії розглядаються стосовно умов виконання цих робіт – теоретичних, експериментальних, з використанням засобів обчислювальної техніки. Після цього окремо за факторами санітарно-гігієнічного комплексу (мікроклімату, складу повітряного середовища, виробничих освітлень, шуму, вібрації, випромінюванні тощо) наводяться передбачені проектом технічні рішення. По кожному з цих факторів необхідно вказати з посиланням на нормативні документи: параметри, що нормуються; допустиме значення цих параметрів з обґрунтуванням – чому прийнято проектом саме таке допустиме значення; очікуване значення параметра за реальною виробничою ситуацією; передбачені проектом конкретні технічні рішення щодо забезпечення умов праці згідно з чинними нормативами.

В третьому підрозділі вказується, що становить небезпеку пожежі на об'єкті, який розглядається, які матеріали, речовини, устаткування використовуються, (температура спалаху, нижні та верхні концентраційні границі залежно від агрегатного стану тощо). На основі цих вихідних даних визначаються категорії приміщень і зон з вибухо- і пожежонебезпеки. Далі у підрозділі, з урахуванням реальних виробничих умов і вимог чинних нормативно-правових актів наводяться технічні рішення систем запобігання пожеж і протипожежного захисту. Рішення першої з цих систем спрямовуються на запобігання пожежі, що передбачено, щоб з прийнятною ймовірністю пожежа не виникла. Рішення другої системи мають за мету, на випадок виникнення пожежі, обмежити її розповсюдження, виявити пожежу, забезпечити умови для її ліквідації, захистити працюючих від небезпечних і шкідливих факторів, пов'язаних з пожежею, а матеріальні цінності – від знищення. Отже, студенти набувають необхідних знань сучасних проблем і завдань безпеки життєдіяльності і умінь обґрунтувати та забезпечити виконання комплексу робіт на об'єкті господарювання, з урахуванням ризику виникнення небезпечних ситуацій, які призводять до несприятливих наслідків як для персоналу, так і виробничого середовища та довкілля, в умовах практичного виконання завдань професійної діяльності.

Необхідно виділити дві основні форми виробничої практики. Одна форма реалізується як складова господарської діяльності і, в основному, пов'язана з виробництвом матеріальних цінностей, інша – може бути створена засобами моделювання з тією або іншою мірою подібності до умов реальної діяльності. Практика студентів, як форма навчання, є обов'язковою для вищих навчальних закладів, оскільки передбачає набуття майбутніми фахівцями компетенцій встановленого кваліфікаційного рівня і має бути організована в умовах професійної діяльності під організаційно-методичним керівництвом викладачів і фахівців на провідних підприємствах, установах, організаціях. Позитивні результати виробничої практики майбутніх фахівців досягаються за рахунок розподілу виробничої практики на три етапи, з використанням на кожному з них таких важливих дидактичних принципів, як наступність і систематичність, зв'язок теорії з практикою.

Перший етап – вивчення методів організації і управління виробництвом, основних виробничих операцій. Навчальною програмою, яка забезпечує планування навчально-виробничих робіт, передбачені стислі терміни навчання на цьому етапі

практики, в ході якого студенту необхідно вивчити виробництво і зрозуміти свою роль у здійсненні професійної діяльності за спеціальністю з обов'язковим урахуванням галузевих вимог щодо забезпечення безпеки персоналу. Студент також повинен ознайомитись з нормативними актами з охорони праці, які діють на підприємстві.

Другий етап – окремо від основного завдання на практику здійснюється аналіз небезпечних та шкідливих виробничих факторів, які діють на робочому місці у структурному підрозділі, передбаченому направленням на практику, на підприємстві, установі, організації на основі умінь і навичок, отриманих на першому етапі навчання. Студент повинен розглянути комплекс організаційних заходів та засобів щодо запобігання або зменшення впливу цих факторів на життя і здоров'я працівників. Це дозволяє студенту швидше освоїтися на виробництві, активно включитися в технологію виробничого процесу і не боятися ухвалювати в майбутньому конкретні рішення в досить складних, іноді аварійних виробничих ситуаціях. Цей етап виробничої практики вимагає мобілізації пам'яті, уваги, теоретичних і практичних знань і умінь, отриманих як за фахом, так і з безпеки життєдіяльності. Основною метою цього періоду є формування стійких умінь і навичок з оцінювання середовища перебування щодо особистої безпеки, безпеки колективу, провести моніторинг небезпечних ситуацій і відповідних засобів збереження життя, здоров'я та захисту працівників у процесі виконання виробничих завдань.

Третій етап – спеціалізація на посадах. Цей період підготовки передбачає вдосконалення компетенцій і навичок майбутніх фахівців економічного спрямування в реальних виробничих умовах. Набута на попередньому етапі здатність орієнтуватись в основних нормативно-правових актах у галузі безпеки та методах і системах техногенної безпеки, знання організаційно-правових заходів забезпечення безпечної життєдіяльності дозволяє майбутнім фахівцям обґрунтувати та забезпечити виконання заходів з колективної та особистої безпеки і координацію зусиль виробничого колективу у попередженні виникнення аварійних ситуацій. Принципово важлива сторона третього етапу полягає у тому, що він обов'язково виконується на робочому місці, що відрізняє його від перших двох, у яких навчально-матеріальною базою можуть бути структурні адміністративні і навчальні підрозділи, навчальні і наукові лабораторії тощо вищого навчального закладу.

Досвід проведення виробничої практики показав, що моніторинг небезпечних і шкідливих чинників на виробництві та небезпечних ситуацій і відповідних засобів захисту від них доцільно здійснювати на другому етапі практики, а питання розробки комплексних заходів щодо покращення умов праці ефективніше вивчати на третьому етапі, коли майбутній фахівець проходить навчання в реальних умовах технологічного процесу. Реалізація виробничої практики в запропонованому варіанті сприяє також підвищенню кваліфікації з питань безпечної життєдіяльності фахівців і працівників виробничих об'єктів. Велике значення для набуття відповідних компетенцій студентами має їх активна взаємодія з викладачами у процесі практики.

Вимоги до організації виробничої практики під час вивчення питань безпеки об'єктів господарювання, що дозволяють підвищити її ефективність, такі: наявність програми виробничої практики, що визначає її терміни, тривалість, цілі і зміст, порядок підведення її підсумків; відповідність програми виробничої практики вимогам нормативних документів з дисципліни БЖД; професійна компетентність викладачів, які здійснюють керівництво практикою; професійна компетентність керівників практики на об'єктах господарювання; наявність щоденників практики, визначення порядку їх ведення; графіки контролю практики з боку викладачів-керівників практики; укладання угод з об'єктами господарювання на проходження практики; наявність на базах практики приміщень для теоретичних занять із студентами; можливість проходження практики на робочих місцях.

Затверджене наказом МОН України "Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України" від 08.04.93 р. № 93 із змінами, внесеними згідно з наказом МОН України від 20.12.94 р. № 351, передбачає безперервність та послідовність проведення практики під час одержання потрібного обсягу практичних знань і умінь відповідно до різних освітніх і кваліфікаційних рівнів. Заключна ланка практичної підготовки – переддипломна практика на V курсі, яка проводиться на робочому місці з виконанням усіх функціональних обов'язків

майбутнім фахівцем. Під час цієї практики поглиблюються, закріплюються та усвідомлюються теоретичні знання з усіх дисциплін навчального плану, збирається матеріал для виконання дипломного проекту [3, с. 156]. Звіти студентів повинні мати розділи з питань охорони праці.

Розділ звіту з переддипломної практики з охорони праці є основою відповідного розділу дипломного проекту, в якому студент визначає небезпечні та шкідливі чинники на робочому місці, де він проходив практику, наводить їх нормативні значення, пропонує технічні рішення з безпечної експлуатації об'єкта проектування, з гігієни праці і виробничої санітарії, пожежної безпеки для досягнення належних умов праці.

В умовах скорочення навчального навантаження на вивчення охорони праці, застосування комплексних форм організації навчання (виробничої практики та виконання випускних кваліфікаційних робіт), залучення до проведення практики посадових осіб і майстрів на виробництві тощо забезпечує формування професійних компетенцій з охорони праці у майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Розв'язання проблеми покращення рівня підготовки майбутніх фахівців вимагає проведення подальших досліджень у цьому напрямку.

Література

1. Запорожець О. Як згортається навчання з питань охорони праці / О. Запорожець, А. Русаловський, О. Цибульник // Охорона праці. – 2009. – № 8. – С. 14–16.
2. Методичні вказівки до виконання розділу "Охорона праці" в дипломних проектах і роботах студентів електротехнічних спеціальностей. – Вінниця : ВНТУ, 2004. – 45 с.
3. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – 3-є вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
4. Типові навчальні програми нормативних дисциплін "Безпека життєдіяльності", "Основи охорони праці", "Охорона праці в галузі", "Цивільний захист". – К. : Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, 2011. – 72 с.
5. Ялалов Ф. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию / Ф. Ялалов // Высшее образование в России. – 2008. – № 1. – С. 89–93.

УДК 378. 091(73)

**ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛІВ:
ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ РЕФОРМУВАННЯ**

Ларіна Т. В.

У статті розглянуто можливі напрями модернізації вітчизняної післядипломної освіти вчителів, які визначено за результатами порівняльного дослідження організаційно-педагогічних умов професійного розвитку фахівців в асоціаціях США. На підставі аналізу понад двохсот американських асоціацій освіти автор пропонує перспективні напрями реформування існуючої практики професійного удосконалення в освіті.

Ключові слова: професійний розвиток, фахові асоціації США, післядипломна освіта, організаційно-педагогічні умови.

В статье рассматриваются возможные направления модернизации отечественного последипломного образования, которые были определены по результатам сравнительного исследования организационно-педагогических условий профессионального развития учителей в ассоциациях США. На основе анализа более двухсот американских образовательных ассоциаций автор формулирует перспективные направления реформирования существующей практики профессионального развития в образовании.

Ключевые слова: профессиональное развитие, профессиональные ассоциации США, последипломное образование, организационно-педагогические условия.

On the basis of the analysis of more than two hundred American professional associations the author puts forward the perspectives of enhancement of Ukrainian professional development system.

Key words: professional development, professional associations, life-long learning, organizational conditions.

Нові вимоги до якості освіти та освітнього продукту обумовлюють переосмислення ролі вчителів, діяльність яких має розглядатися у контексті сучасного імперативу "навчання упродовж життя". Практичне втілення цього гасла відбувається у системі професійного розвитку українських фахівців. До необхідності постійного фахового удосконалення звертаються у своїх дослідженнях українські вчені І. А. Зязюн, В. В. Олійник, Л. П. Пуховська, Н. Г. Ничкало та ін. Удосконалення професійно-педагогічної діяльності вчителів стало предметом досліджень багатьох американських учених (Д. Гудлед, Л. Дарлінг-Хеммонд, Р. Елмор, Д. Коен, Р. Марзано, Д. Равич, Ч. Фіни). Упродовж останніх десятиліть у США інтенсивно проводяться наукові дослідження проблем педагогічної професії, підвищення професіоналізму та поліпшення соціального статусу вчителя. Результатом цього наукового пошуку стало визнання стрижневої позиції вчителя у розв'язанні проблеми підвищення якості освіти. Це завдання пов'язується із усуненням ізольованості вчительської діяльності, об'єднанням фахівців навколо їхніх професійних питань.

Завдання даної статті полягає у розкритті перспективних напрямів реформування існуючої післядипломної освіти вчителів в Україні, які визначено за результатами порівняльного дослідження організаційно-педагогічних умов професійного розвитку фахівців в американських освітніх асоціаціях.

Вивчення світового досвіду організації професійного розвитку вчителів засвідчив, що невід'ємною складовою ефективності будь-якого процесу виступають умови, у яких він проходить. Під організаційно-педагогічними умовами професійного розвитку вчителів розуміємо сукупність дій та взаємодій, яка обумовлює ефективність організації цього процесу, з урахуванням соціальної ситуації та актуальних проблем учителів. Загальною умовою, що інтегрує усі компоненти професійного розвитку, перетворюючи його у навчання упродовж життя, є реалізація принципу добровільності, вмотивованості кожного вчителя до підвищення професіоналізму.

До зовнішніх чинників належать ті об'єктивні соціальні умови, у яких формується політика щодо визначення та впровадження освітніх реформ у цілому, та професійного розвитку вчителів зокрема. Наш аналіз структурно-функціонального рівня організації професійного розвитку вчителів в американських асоціаціях освіти дозволив дійти висновку, що він обумовлюється такими зовнішніми чинниками:

- активізацією досліджень міжнародних та національних об'єднань щодо визначення функцій учителя в умовах інформаційного суспільства;
- узгодженістю формального, неформального та інформального рівнів освіти, у межах яких відбувається професійне зростання фахівців (кероване та демократичне);
- перерозподілом відповідальності між державним та недержавним секторами освіти із наділенням останнім більших повноважень у визначенні освітньої політики, залученням широкого колу спеціалістів до розв'язання освітніх проблем;
- формуванням стандартів учнівської та вчительської діяльності, в яких кодифіковано цілі, зміст та організацію фахового удосконалення освітніх працівників;
- узгодженістю стандартів щодо програм акредитації, ліцензування навчальних закладів, сертифікації вчителів.

Разом з зовнішніми умовами існують внутрішні чинники, які забезпечують ефективність організації професійного розвитку вчителів в асоціаціях. До них належать:

- структурованість та підпорядкованість професійних об'єднань: місцеві, регіональні, штатні, національні, міжнаціональні;
- добровільний характер участі, встановлення довірливих відносин між членами об'єднання;
- кваліфіковане керівництво, ініціативні члени;
- наявність ресурсної бази: фінансування, матеріально-технічне забезпечення, час тощо;
- систематичність та наступність заходів щодо професійного розвитку вчителів;
- наявність періодичних видань, можливостей реального та віртуального спілкування;
- встановлення партнерських відносин з вищими навчальними закладами та бізнесовими структурами;
- міцні зв'язки зі шкільним середовищем;
- спрямування діяльності на моніторинг та розв'язання актуальних проблем працюючих учителів, що передбачає аналіз потреб учителів (визначення цілей, стратегій, узгодження змісту), дизайн навчання (перетворення цілей у кінцевий результат, визначення формату навчання), розробку процесу (підготовка матеріалів, інструментарію оцінювання), проведення навчання (створення навчального середовища, впровадження визначеної програми), оцінювання (збір даних, аналіз результатів, звіт).

Разом з організаційними умовами, що впливають на ефективність організації професійного розвитку вчителів, необхідно зважати на педагогічні умови, які визначаються як певна обставина чи обстановка, що впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якості особистості [1, с. 97].

Розглядаючи професійний розвиток учителя як систему, яка передбачає взаємозумовленість та взаємозалежність мотиваційного, цільового, змістового, операційно-діяльнісного, контрольного-корегуючого та оцінно-результативного компонентів, визначимо педагогічні умови, що інтегрують згадані елементи та сприяють їх ефективному впровадженню.

Мотиви участі вчителів у програмах професійного розвитку ґрунтуються на теоретичних засадах, а саме: конструктивізму, принципах навчання дорослих, за якими вчитель має самостійно конструювати професійне знання, спираючись на попередній досвід; здійснювати конкретні завдання навчання, оцінювання, спостереження, рефлексії. Однією з головних умов виступає наявність соціально значущої, колегіально сформованої, індивідуально усвідомленої вчителем мети, конкретизованої через завдання стратегічного й тактичного рівнів. Змістовий компонент професійного розвитку вчителів зафіксовано у стандартах підготовки, акредитаційних, ліцензійних та сертифікаційних вимогах.

Враховуючи вже визнаний погляд на багаторівневість професійного розвитку: підготовка в навчальних закладах, входження у професію у перші роки роботи, подальше удосконалення на кар'єрних етапах наступною умовою, ми виділяємо наявність такого навчального середовища, яке дозволяє найповніше створити умови для індивідуального розвитку фахівця та забезпечити подальше реформування навчального закладу.

Істотний вплив на ефективність професійного розвитку справляє готовність вчителя до оцінювання власної діяльності, її долі у покращенні учнівської результативності, робота над виправленням недоліків, поширення позитивного досвіду.

Зважаючи на викладене, вважаємо за доцільне надати пропозиції щодо перспективних напрямів реформування існуючої системи професіонального удосконалення вчителів в Україні.

Створення державно-громадської системи управління освітою має проходити за активною участю професійних об'єднань, у компетенцію яких можуть входити питання розробки професійних стандартів, надання експертної оцінки, лобювання освітніх інновацій та моніторинг результатів. Оскільки у склад фахових об'єднань входять висококваліфіковані професіонали з різних галузевих кіл, які так чи інакше зацікавлені у підвищенні якості освіти у цілому, згадані процеси набудуть більшої ефективності, гнучкості та об'єктивності. Професійні об'єднання забезпечать базу для створення професійного діалогу між науковцями та практиками, гарантуватимуть отримання зворотнього зв'язку, що дозволить вчасно реагувати на зміну контексту.

Іншим стратегічним напрямом модернізації післядипломної освіти вважаємо запровадження альтернативних програм професійного розвитку в асоціаціях на етапі фахової підготовки та неперервного професійного розвитку упродовж кар'єри. Світовий досвід свідчить про високу ефективність таких програм, що пояснюється їхньою різноманітною тематикою, гнучкою організаційною структурою та максимальним урахуванням потреб працюючих учителів. Американські вчителі, що брали участь у програмах, визначають тривалу експертну допомогу одним із надбань у професійному навчанні.

Реалізація таких стратегічних напрямів модернізації післядипломної освіти вчителів за участю фахових об'єднань можлива за умови здійснення певних організаційних кроків, а саме:

1) проведення аналітичної роботи щодо доцільності організації, мотивах діяльності кожного її члена. Життєздатність багатьох професійних асоціацій США пояснюється ретельно організованим моніторингом фахових проблем своїх членів, ступеню їх задоволення діяльністю асоціації, залученням до активних дій. Постійна ротация керівних кадрів не тільки дає кожному члену об'єднання проявити свої лідерські якості, гарантує демократичний принцип управління, вона забезпечує переоцінювання кожним членом своєї участі у спільній справі, формуючи їхню активну фахову позицію;

2) активізація суспільної діяльності об'єднань шляхом налагодження реального та віртуального спілкування; проведення щорічних звітних конференцій, залучення шкільних рад місцевих громад до визначення освітньої політики регіону;

3) спрощення процедури реєстрації громадських об'єднань, формування структури асоціації на місцевому, регіональному та національному рівнях.

Як вже було зазначено раніше, забезпечення професійного розвитку фахівців є пріоритетним напрямом діяльності об'єднань. Вивчення досвіду американських професійних асоціацій допомагає дійти висновку про те, що визначення стандартів фахової майстерності як моделі професійного розвитку має здійснюватися професійними об'єднаннями, висококваліфікованими фахівцями, чий досвід та авторитет є визнаним професійною спільнотою. Тільки за цієї умови така модель знайде підтримку широкого кола вчителів. Об'єднання мають підтримувати таких фахівців, розповсюджувати їх досвід, шукати шляхи здійснення фінансової підтримки ініціатив учителів щодо власного професійного розвитку, сприяти кар'єрному зростанню вчителів.

Одним із напрямів модернізації професійного розвитку вчителів, яким мають опікуватися фахові об'єднання, є поширення культури співпраці, перенесення фахового навчання у школу, перетворення її на спільноту, що навчається. Цей крок

дозволить подолати один із самих головних недоліків існуючої в Україні системи підвищення кваліфікації – відірваність від шкільного контексту, неможливість застосування набутих знань і вмінь у реальних умовах викладання. Такий підхід ґрунтується на припущенні, що навчання є більш колективною, ніж індивідуальною діяльністю, що цей процес відбувається ефективніше у співпраці з тими, хто розв'язує подібні проблеми, що головною метою професійного розвитку повинне бути покращення шкільної системи, а не діяльності окремих фахівців. Крім того, процес покращення діяльності школи має базуватися не на їх мовчазному схваленні, а на активному співробітництві й підтримки шкільних лідерів, що виявляються у прийнятих ними рішеннях щодо призначення фінансових та часових ресурсів на професійний розвиток [2, с. 8].

Аналіз сучасного стану системи підвищення кваліфікації вчителів в Україні, оцінювання системи працюючими фахівцями, дозволив дійти висновку про те, що в країні функціонує розвинена система удосконалення педагогів, яка відноситься нами до керованого (managerial) професіоналізму, але її ефективність на сучасному етапі знизилася, оскільки відбувається модернізація всередині самої системи, йде пошук нових концепцій підготовки фахівця, проходять апробацію різні освітні практики, відбувається активне експериментування зі змістом, методами, формами навчання. Крім того, сам учитель не завжди готовий проявити ініціативу, взяти відповідальність за власний професійний розвиток на себе.

В освітній галузі на зламі старої управлінської системи складається нова ситуація: з'явилися й поширюються недержавні інноваційні освітні структури, проте їхня кількість складає незначний відсоток порівняно з державними структурами. Головною проблемою нинішніх українських об'єднань є відсутність масової підтримки, обмеженість фінансових ресурсів, брак кваліфікованих кадрів, формалізм у діяльності. Не дивно, що на запитання соціального опитування "Чого найбільше потребує сучасна школа, щоб якомога успішніше виконувати покладені на неї навчально-виховні й соціальні завдання?" участь громадськості в управлінні ЗНЗ була визначена вчителями передостанньою з причин. Особиста участь у діяльності громадських об'єднань отримала у викладачів також найнижчий рейтинг важливості [3].

Має пройти певне переосмислення й система атестації вчителів. Хоча під час атестацій навчальних закладів колективи готують звіти про самоаналіз діяльності, але вони часто носять формально-показовий характер. Реформування освітньої галузі відбувається досить повільно, оскільки, незважаючи на проголошені імперативи роздержавлення освіти, зміцнення громадського компоненту, система й досі працює у традиційному форматі: професійний розвиток учителів обмежується їхнім відвідуванням курсів підвищення кваліфікації раз у п'ять років. Діяльність професійних асоціацій у цьому напрямі може суттєво покращити атестаційний процес учителів, створюючи автентичний маршрут для кожного, враховуючи їхні індивідуальні потреби. Ще однією ініціативою, що заслуговує на увагу, вважаємо ідею про колективну атестацію, оскільки навіть саме ініціативний, висококваліфікований учитель не може самотужки покращити шкільне середовище. Залучення до атестації широкого кола фахівців сприятиме перетворенню школи у плідну навчальну спільноту.

Перенесення професійного розвитку у шкільний контекст дозволить вирішити ще ряд завдань, пов'язаних із забезпеченням неперервності професійного розвитку фахівців шляхом створення різноманітних програм фахового удосконалення, формування відповідальності вчителів за власне навчання, спрямування програм на формування важливих компетентностей учителя, запровадження таких форм професійного розвитку вчителів, які дозволяють реалізувати інноваційні ініціативи школи та мобілізувати вчительський потенціал для розв'язання освітніх проблем, покращення учнівських досягнень.

Модернізації потребує також діяльність професійних спілок працівників освіти і науки України. Маючи великий досвід роботи з громадськістю, профспілка має у своєму арсеналі налагоджену систему співпраці. На нашу думку, профспілкам необхідно спрямувати діяльність на формування професійних громад на базах шкіл, оскільки це шлях не тільки до покращення професійного розвитку, а головне до стимулювання партнерських відносин у межах школи, перетворення її на єдину потужну силу, яка веде учнів до найвищих результатів, забезпечує плідне

середовище для колективної діяльності вчителів. Формування таких спільнот на базі школи стає реаліями освіти, проте процес має поширитися до встановлення більш широкого кола контактів, створення вчительської професійної мережі, яка б заохочувала до співпраці усіх небайдужих до освіти людей. Участь у такій мережі забезпечить учителів відчуттям спільних цілей, психологічною підтримкою, свідчитиме про небайдужість до освіти та спонукатиме до активізації діяльності не тільки самих учителів, а й усієї спільноти.

Отже, позитивний досвід професійного розвитку вчителів в американських асоціаціях освіти дає підстави для усвідомлення необхідності подальшого удосконалення державно-громадської системи управління освітою та досягнення раціонального співвідношення між керованими, офіційними та неофіційними, демократичними програмами.

Перспективами подальшого дослідження ми вбачаємо у можливості застосування запропонованих напрямів, аналізу готовності до співпраці українського шкільного середовища.

Література

1. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов-н.-Д. : Феникс, 1998. – 512 с.
2. Elmore R. F. Bridging the gap between standards and achievement: The imperative for professional development in education / R. F. Elmore. – Albert Shanker Institute, 2002. – 8 p.
3. "Молодь на порозі самостійного дорослого життя". Статистичні дані за результатами Всеукраїнського опитування вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. – Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2012. – 21 с.

УДК 378.013.42

ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Остапчук О. Л.

У статті виокремлено основні напрями досліджень із проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів; визначено законодавчі акти, що регулюють питання професійної підготовки в контексті забезпечення гендерної рівності; проаналізовано основні положення гендерного підходу, розкрито специфіку його застосування у підготовці майбутніх соціальних педагогів.

Ключові слова: професійна підготовка, соціальний педагог, гендерний підхід.

В статье выделены основные направления исследований по проблеме подготовки будущих социальных педагогов, определены законодательные акты, регулирующие вопросы профессиональной подготовки в контексте обеспечения гендерного равенства; проанализированы основные положения гендерного подхода, раскрыта специфика его применения при подготовке будущих социальных педагогов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, социальный педагог, гендерный подход.

The author highlights the main areas of research on the problem of professional training of prospective social educators, states legislative acts that regulate questions of professional training in the context of ensuring gender equality, analyzes the basic principles of gender approach, and reveals specifics of its application in professional training of prospective social educators.

Key words: professional training, social educator, gender approach.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження підготовки майбутніх соціальних педагогів до впровадження гендерного підходу в професійній діяльності зумовлена низкою суперечностей: між вимогами забезпечення гендерної рівності, задекларованими на державному рівні, і умовами її впровадження; ускладненням функцій соціально-педагогічної діяльності та недостатнім рівнем їх реалізації в практичній діяльності; необхідністю підготовки майбутніх соціальних педагогів до застосування гендерного підходу та неготовністю фахівців до його здійснення в сучасних умовах.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На сучасному етапі проблема підготовки майбутніх соціальних педагогів досліджується в аспектах розробки теоретико-методичних засад (Р. Вайнола, А. Капська, Я. Кічук, І. Ковчина, Л. Мішик, В. Поліщук, З. Фалинська, С. Харченко та ін.), вивчення особливостей підготовки до окремих напрямів соціально-педагогічної діяльності (З. Бондаренко, Т. Лесіна, О. Лісовець, Г. Локарева, М. Малькова, Ю. Мацкевич, О. Межирицький, С. Пашенко, О. Платонова, О. Пожидаєва, Л. Пундик, О. Тютюнник, О. Філь, Р. Чубук, О. Шароватова та ін.), порівняльного аналізу професійної підготовки фахівців соціальної сфери в Україні та за кордоном (Л. Віннікова, Н. Гайдук, С. Когут, А. Кулікова, Г. Лещук, Н. Микитенко, О. Пічкарь, О. Пришляк, Н. Собчак та ін.), формування особистості соціального педагога у процесі професійного становлення (В. Багрій, О. Гомонюк, О. Гура, С. Коляденко, О. Москалюк, О. Пономаренко, А. Первушина, Л. Смерчак, Т. Спіріна та ін.). Історичні аспекти підготовки соціальних педагогів відображені у дослідженнях Л. Донченко, А. Рижанової, Н. Сейко, Л. Штефан та ін.

Питання підготовки фахівців до реалізації гендерного підходу в професійній діяльності, формування гендерної культури студентів ВНЗ, умови впровадження гендерного підходу у ВНЗ розглядаються в дисертаційних дослідженнях С. Гришак, І. Іванової, І. Мунтяна, Н. Приходькіної, П. Терзі та ін. Такі науковці, як Т. Дороніна, Л. Кобелянська, В. Кравець, О. Любарська, О. Цокур звертають увагу на доцільність підготовки кадрів у контексті оволодіння методикою і технологією гендерного

виховання. Н. Маркова розробляє педагогічні засади діяльності соціального педагога з формування ґендерної культури старшокласників. Необхідність інтеграції ґендерного підходу в підготовку саме соціальних педагогів обґрунтовують В. Васильєва, Т. Голованова, Л. Міщик та ін.

Формулювання цілей статті. Мета статті – визначити законодавчі акти, що регулюють питання професійної підготовки в контексті забезпечення ґендерної рівності, проаналізувати основні положення ґендерного підходу, а також специфіку його застосування у підготовці майбутніх соціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Законодавче забезпечення є стратегічним орієнтиром та передумовою для легітимного впровадження певного виду діяльності у суспільну практику. Необхідність забезпечення ґендерної рівності знайшла відображення у міжнародному та національному законодавстві. Україна ратифікувала ряд міжнародних документів, які, проголошуючи цінність прав людини, закріпили принцип рівноправ'я чоловіків і жінок та заборонили дискримінацію, в тому числі й за ознакою статі. Насамперед, це Загальна декларація прав людини, Міжнародні пакти про права людини, Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти, Конвенції про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок та ін. Виділення "забезпечення ґендерної рівності" як третьої (із семи) найважливішої цілі тисячоліття для України свідчить про стратегічне значення цього питання для розвитку нашої держави. В Конституції України (ст. 24), Законі України "Про освіту" закріплено ідеї дотримання прав людини та недискримінації за ознакою статі в освітній сфері. Питання впровадження ґендерного компоненту в національну систему підготовки фахівців відображене у Законі України "Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків" (№ 2866 – IV від 8 вересня 2005 р.), де зазначено, що "до навчальних програм вищих навчальних закладів включаються дисципліни, які вивчають питання забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, та факультативне вивчення правових засад ґендерної рівності на основі гармонізації національного і міжнародного законодавства" [3].

У результаті Парламентських слухань "Рівні права та рівні можливості в Україні: реалії та перспективи" (2006 р.), Міністерству освіти і науки України надані такі рекомендації: забезпечити проведення експертизи навчальних програм, підручників та навчальних посібників для навчальних закладів щодо відповідності принципу забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків; збільшити обсяг видань, зокрема наукових, з питань ґендерної рівності; включити до навчальних програм ВНЗ, курсів перепідготовки кадрів дисципліни з питань забезпечення прав та можливостей жінок і чоловіків; розпочати підготовку фахівців для здійснення ґендерного аналізу в соціально-економічній сфері [10, с. 199]. Ці рекомендації знайшли своє відображення у Державній програмі з утвердження ґендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року (№ 1834 від 27 грудня 2006 р.). У наказі Міністерства освіти і науки України № 839 від 10 вересня 2009 р. "Про впровадження принципів ґендерної рівності в освіту" третина плану заходів безпосередньо стосується вищої школи, зокрема: продовжити впровадження курсів ґендерної рівності у ВНЗ; здійснити анкетування ВНЗ на предмет упровадження ґендерного компоненту у зміст вищої освіти; створити банк даних методичного забезпечення ґендерних курсів ВНЗ; організувати проведення ґендерного аналізу кадрового забезпечення ВНЗ за галузями знань; дослідити теоретико-методологічні аспекти механізмів формування ґендерної політики у вищій школі шляхом залучення до цієї роботи наукових підрозділів ВНЗ; сприяти створенню у ВНЗ кафедр ґендерної рівності [7].

Отже, вищезазвані законодавчі акти актуалізували потребу й заклали підґрунтя для імплементації ґендерного підходу в систему підготовки фахівців.

У "Філософському словнику" поняття "підхід" тлумачиться, як "комплекс парадигматичних, синтагматичних і прагматичних структур і механізмів у пізнанні або практиці, що характеризує стратегії і програми, які конкурують між собою (чи історично змінюють один одного), у філософії, науці, політиці чи в організації життя і діяльності людей" [11, с. 324]. Підхід розуміється, як визначена позиція, точка зору, що обумовлює дослідження, проектування, організацію того чи іншого явища, процесу (І. Зимня); ідеологія і методологія розв'язання проблеми, яка розкриває основну ідею, соціально-економічні, філософські, психолого-педагогічні передумови, головні цілі, принципи, етапи, механізми досягнення цілей (Г. Ібрагімов); фундаментальна

система поглядів, ключові способи вирішення педагогічних ситуацій, основні прийоми чи їх сукупність, що визначає ставлення до розв'язуваної проблеми (Ю. Саліков).

У сучасній науці питання підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності розглядається крізь призму таких наукових підходів: системний (І. Ковчина, В. Поліщук, С. Харченко та ін.), особистісний та особистісно орієнтований (Р. Вайнола, О. Гура, Г. Локарева, М. Малькова, Л. Міщик, О. Платонова, Т. Спіріна та ін.), акмеологічний (С. Архипова, Л. Смеречак та ін.), компетентнісний (О. Гомонюк, А. Капська, Я. Кічук, І. Козич, Р. Чубук). Переважна більшість дослідників опираються на кілька підходів. У цілому найчастіше науковці апелюють до системного підходу, особливо в аспекті теоретичного обґрунтування та розробки системи підготовки майбутніх соціальних педагогів до певного виду діяльності. У визначенні методології дослідження проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів характерним є поєднання системного та особистісного підходів. Спостерігається певна специфіка використання підходів, залежно від змісту дослідження. Так, у визначенні теоретико-методичних засад підготовки фахівців звертаються до системного підходу; у формуванні особистості соціального педагога та підготовки до взаємодії з клієнтами – особистісно орієнтованого; у дослідженні певного виду компетентностей – компетентнісного; у процесі підготовки до забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків задля успішної соціалізації – ґендерного. Означені підходи диференціюються за ступенем теоретичного і методологічного обґрунтування, змістового наповнення та практичного втілення, але всі вони покликані оптимізувати процес професійної підготовки.

Осмислення ґендерного підходу в зарубіжних педагогічних дослідженнях припадає на 1980-ті рр. ХХ ст., що зумовлено розвитком "жіночих" досліджень та потребою перегляду системи освіти щодо наявності чи відсутності рівних можливостей для чоловіків і жінок. Розробка зазначеного підходу у вітчизняній науці здійснюється дещо пізніше – наприкінці 1990-х рр. ХХ ст. Ґендерний підхід утверджується як "нова система поглядів на соціалізуючу функцію освіти і виховання, яка, на відміну від статево-рольового підходу, що базувався на біологізаторській парадигмі, передбачає конструктивістське розуміння соціокультурної природи статей та необхідність корекції впливу ґендерних стереотипів у навчальному процесі на користь розкриття й розвитку особистісних інтересів та здібностей людини незалежно від статі" [5, с. 116].

Концепцію ґендерного підходу в педагогічній освіті розробляють О. Вороніна, Т. Дороніна, І. Кльоцина, О. Луценко, О. Петренко, Л. Штильова, О. Шнирова та ін.

Ґендерний підхід базується на таких положеннях: ґендерна рівність не передбачає нівелювання статі, але враховує в освітньому процесі специфіку життєвих інтересів та психологічних відмінностей дівчат і хлопців [8, с. 471]; передбачає відхід від концепції "вроджених статевоїх відмінностей між хлопчиками і дівчатками в освіті" та ідеї "вроджених статевоїх ролей", переносить акцент на інституціональний контекст середовища і контекст взаємодії суб'єктів ґендерних відносин [0, с. 170]; передбачає врахування інтересів і досвіду жінок і чоловіків у розробці стратегій та заходів, під час виконання програм у різних сферах суспільного життя; розглядається система взаємовідносин жінок і чоловіків, що складаються у суспільстві та змінюються, з урахуванням культурних традицій, соціальних норм, національних, релігійних, соціально-економічних та політичних особливостей (Л. Кобелянська, Т. Мельник).

Л. Штильова зауважує, що ґендерний підхід у педагогіці – це аналіз та реконструкція факторів навчально-виховного процесу в напрямку нейтралізації ґендерних стереотипів, збільшення соціального простору для всебічного розвитку особистості кожного учня [12].

Здійснивши ретроспективний аналіз ґендерних підходів до освіти та виховання в історії вітчизняної школи і педагогіки (ХХ ст.), О. Петренко стверджує, що означений підхід покликаний змінити традиційний вектор виховних дій, зокрема "не зводити реальне розмаїття хлопців / дівчат до однаковості типологій жіноче / чоловіче, а з розумінням ставитися до прояву варіативності (у жіночому / чоловічому як способах і стилях поведінки, захоплень, симпатій і антипатій, вибору та ін.), визнавати непереборність і цінність індивідуальності" [9, с. 36].

Т. Дороніна за мету впровадження ґендерного підходу в навчально-виховний процес визначає: "Створення сприятливих умов для успішної соціалізації особистості учня / учениці; толерантне ставлення до учнів та учениць, що забезпечує максимальний розвиток їхніх особистих нахилів і здібностей без огляду на "закон статі"; навчально-виховна діяльність спрямована на опанування дівчатами й хлопцями низки ґендерних ролей, задля їх успішної соціальної адаптації у майбутньому" [2, с. 199].

І. Мунтян одним із перших в Україні запропонував інтегрувати ґендерний підхід у професійну підготовку студентів вищих педагогічних закладів, що потребує використання ґендерного компонента змісту освіти, відповідних навчально-методичних засобів та комунікативних механізмів у поєднанні з професіоналізмом та майстерністю викладачів. Дослідниці О. Цокур, І. Іванова наголошують, що "впровадження ґендерних підходів у процес підготовки майбутніх педагогів – основа для вдосконалення їхнього професіоналізму та всебічного особистісного розвитку як активних суб'єктів соціального життя" [12, с.194].

Науковці звертають увагу на те, що в практичній діяльності перед соціальним педагогом постають питання, для вирішення яких треба оперувати знаннями з ґендерної тематики. В. Кравець зауважує, що "для розуміння і професійної участі в процесі ґендерної соціалізації дітей педагогу необхідний відповідний методологічний і методичний апарат, що містить систему наукових знань про ґендер, педагогічні аспекти виховання й освіти як ґендерні технології, фактори, умови та критерії ефективності ґендерної соціалізації школярів" [4, с. 8].

На необхідності впровадження ґендерного підходу в підготовку саме соціальних педагогів наголошують В. Васильєва, Т. Голованова, Л. Міщик, оскільки "це надасть реальну можливість майбутнім фахівцям сфери освітніх послуг із повагою ставитись як до рівноправного розкриття людиною свого особистісного потенціалу, так і до рівної можливості його реалізації, незалежно від статі" [6, с. 32]. С. Гришак розглядає ідею ґендерної рівності як теоретичну основу професійної підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери, "оскільки вона передбачає визнання майбутніми соціальними педагогами та соціальними працівниками неефективності традиційних патріархатних відносин між статями, тому потребує включення критеріїв рівності між жінками і чоловіками у вирішенні проблем міжстатевої взаємодії" [1, с. 72]. В якості теоретико-методологічного підґрунтя підготовки майбутніх соціальних педагогів до профілактики наркотичної залежності серед старшокласників О. Тютюнник з-поміж інших підходів (соціального навчання, "активного сходження", партнерського, технологічного) виділяє й ґендерний.

Висновки. Отже, застосування ґендерного підходу до професійної підготовки соціальних педагогів передбачає дві ключові позиції. По-перше, розвиток особистості студента-майбутнього соціального педагога не повинен обмежуватися традиційними уявленнями про роль та призначення жінок і чоловіків. По-друге, означений підхід розглядається як інструмент підвищення ефективності соціально-педагогічної діяльності.

Перспективи подальших розвідок стосуються специфіки впровадження ґендерного підходу в роботу соціально-психологічної служби загальноосвітніх навчальних закладів, включення ґендерного компонента в процес підготовки майбутніх бакалаврів і магістрів із соціальної педагогіки.

Література

1. Гришак С. М. Підготовка майбутніх спеціалістів соціальної сфери до реалізації ідеї ґендерної рівності в професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Гришак Світлана Миколаївна. – Луганськ, 2007. – 273 с.
2. Дороніна Т. О. Теоретико-методологічні засади ґендерної освіти та виховання учнівської молоді : монографія / Тетяна Олексіївна Дороніна ; НАПН, Інститут вищої освіти, КДПУ, МОНМС України. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. – 331 с.
3. Закон України "Про забезпечення рівних прав та рівних можливостей жінок і чоловіків" (№ 2866 від 08.09. 2005 р.) [Електронний ресурс] / Офіційний веб-сайт Міністерства освіти та науки України. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>. – Назва з екрана.
4. Кравець В. П. Ґендерна педагогіка : навч. посіб. / Володимир Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.

5. Кутова Н. А. Вища освіта жінок у США в 70-х роках ХХ – на початку ХХІ ст.: ґендерний підхід / Н. А. Кутова. – К. : Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2008. – 312 с.
6. Міщик Л. І. Формування ґендерної рівності майбутніх соціальних педагогів в умовах соціального партнерства "факультет-громадська організація" : монографія / Л. І. Міщик, Т. П. Голованова, В. В. Васильєва. – Запоріжжя : Вид-во "Просвіта", 2006. – 220 с.
7. Наказ Міністерства освіти і науки України "Про впровадження принципів ґендерної рівності в освіту" (№ 839 від 10.09. 2009 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/other/4849>. – Назва з екрана.
8. Основи теорії ґендеру : навч. посіб. / ред. кол. посіб. : В. П. Агєєва, Л. С. Кобелянська, М. М. Скорик. – К. : К.І.С., 2004. – 536 с.
9. Петренко О. Б. Ґендерні підходи до освіти та виховання в історії вітчизняної школи і педагогіки (ХХ столітя) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / О. Б. Петренко. – К., 2011. – 43 с.
10. Сучасний стан та актуальні завдання у сфері попередження ґендерного насильства. Рівні права та можливості в Україні: реалії та перспективи // Матеріали парламентських слухань 21 листопада 2006 року. – К. : Програма розвитку ООН в Україні, 2007. – 200 с.
11. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1981. – 410 с.
12. Цокур О. Основи ґендерного виховання / О. Цокур, І. Іванова // Ґендерний розвиток у суспільстві : конспекти лекцій. – 2-ге вид. – К. : ПЦ "Фоліант", 2005. – С. 183–223.
13. Штылева Л. В. Фактор пола в образовании: гендерный поход и анализ / Любовь Васильевна Штылева. – М. : ПЕР СЭ, 2008. – 316 с.

УДК 37.091.12:36-051

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ ДО ФОРМУВАННЯ УСВІДОМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА МОЛОДІ В ТЕРИТОРІАЛЬНІЙ ГРОМАДІ

Островська Н. О.

У даній статті проаналізовано ефективність використання соціально-просвітницького тренінгу у професійній підготовці фахівців соціальної сфери та наведено програму тренінгового курсу підготовки спеціалістів до формування усвідомленого батьківства молоді в умовах територіальної громади.

Ключові слова: соціально-педагогічна діяльність, територіальна громада, усвідомлене батьківство, освітні інтерактивні технології, соціально-просвітницький тренінг.

В данной статье проанализирована эффективность использования социально-просветительского тренинга в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы, и представлена программа тренингового курса подготовки специалистов к формированию осознанного родительства молодежи в условиях территориального сообщества.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, территориальное сообщество, осознанное родительство, образовательные интерактивные технологии, социально-просветительский тренинг.

The author of the article analyzes the effectiveness of a socio-educational training session in professional education of specialists in social sphere and offers a training session program of preparing specialists for promoting conscious parenting among young people in a local community.

Key words: socio-pedagogical activity, local community, conscious parenting, interactive educational technologies, socio-educational training.

Формування усвідомленого батьківства молоді – одна з найбільш складних областей соціально-педагогічної діяльності. Актуальність вивчення даної проблеми продиктована постійним збільшенням кількості розлучень сімей, збільшенням кількості дітей-сиріт при живих батьках, із зростанням кількості випадків жорстокого поводження з дитиною, що є результатом неготовності сучасної молоді до виконання батьківських функцій.

Осередком формування усвідомленого батьківства молоді може виступати територіальна громада, соціально-педагогічна діяльність якої з вирішення даної проблеми визначається, як мезорівень соціально-педагогічної діяльності, що спрямована на формування в молоді відповідальності за процес зачаття, народження, виховання та розвиток здорової дитини, яке базується на виробленні та удосконаленні когнітивної, емоційної та поведінкової складових батьківства, а також формування особистісної позиції щодо створення сприятливих умов для гармонійного розвитку дитини в сім'ї, і здійснюється із використанням відповідних технологій. Однією з умов ефективного формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади є професійна підготовка фахівців соціальної сфери до здійснення даної діяльності.

Окремі аспекти професійної підготовки працівників соціальної сфери, її зміст та значущість для майбутньої практичної діяльності розкрито в працях таких науковців, як: О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола, І. Д. Зверева, А. Й. Капська, Л. Г. Коваль, С. Я. Харченко, Г. М. Лактіонова та ін.

Метою нашої статті є аналіз ефективності інтерактивної тренінгової технології у професійній підготовці фахівців соціальної сфери та описання тренінгової програми підготовки спеціалістів до формування усвідомленого батьківства молоді в умовах територіальної громади.

Оптимальною технологією підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери до формування усвідомленого батьківства молоді, на нашу думку, є соціально-просвітницький тренінг – "... запланований навчальний процес, що спрямований на надання знань, удосконалення навичок, які вже є та придбання нових на основі власного досвіду та знань з метою зміни поведінки" [5]. Основна відмінність соціально-просвітницького тренінгу від інших групових форм просвітницької роботи полягає "... не в засвоєнні особистістю готових знань і прийомів, а в їх самостійному виробленні шляхом активної участі в процесі групової взаємодії" [6, с. 80].

Навчання у формі тренінгових занять має складну технологічну структуру, реалізація якої тренер створює умови для багаторівневої комунікації між усіма учасниками. Це відбувається за умови побудови освітнього процесу на основі навчання шляхом використання конкретного досвіду, розробленого американським дослідником Д. Колбом [2, с. 176]. Він розглядав процес взаємодії в навчанні як послідовну зміну чотирьох фаз: 1) конкретного досвіду – тренер створює умови для набуття чи актуалізації учасниками конкретного досвіду на основі вже існуючого; 2) рефлексивного спостереження – створення умов для аналізу набутого досвіду, обговорення спостережень, пов'язаних з його отриманням; 3) абстрактної концептуалізації – здійснення співвідношення власних висновків, зроблених на попередньому етапі, з науковими теоріями, які мають відношення до основного змісту навчальної програми. Важливо, щоб ці теорії доповнювали чи трактували результати, отримані учасниками; 4) активне експериментування – перевірка на практиці сформульованих гіпотез, використання отриманої раніше інформації.

Особливість тренінгового процесу полягає у тому, що він реалізується в межах шести, тісно пов'язаних між собою, компонентів, які були запропоновані директором Міждисциплінарного центру дидактики вищої школи Більфельдського університету В.-Д. Вебером [1; 4]: цільова група, мета, зміст, методи, учасники, тренер та рамкові умови.

Від цільової групи (учасників) залежить мета, визначається зміст тренінгового процесу згідно якого підбираються методи тренінгу. Реалізація мети здійснюється через взаємодію суб'єктів освітньої діяльності (учасників та тренера), яка обмежена рамковими умовами (врахування особливих умов просторової організації навчального процесу: стан приміщення, підбір необхідного роздаткового матеріалу, час початку та завершення, тривалість тренінгу тощо). Разом з тим успіх тренінгового процесу залежить від умінь та кваліфікації соціального педагога-тренера.

В загальному вигляді алгоритм технології соціально-просвітницького тренінгу передбачає три основні частини, які містять у собі декілька етапів [3, с. 39]: вступну, основну та заключну. До вступної частини входить [5]: 1) етап відкриття тренінгу; 2) знайомство; 3) прийняття (повторення) правил роботи групи; 4) визначення очікувань учасників групи. Важливо зазначити, що всі ці етапи (вони мають назву структурних вправ тому, що вони утримують структуру тренінгу) є обов'язковими для проведення кожного заняття та проводяться з притриманням цієї послідовності. Основна частина містить: 1) етап визначення рівня інформованості та актуалізація проблеми; 2) надання інформації; 3) надбання практичних навичок. Заключна частина передбачає: підведення підсумків – обговорення результатів роботи, рефлексія, аналіз досягнень очікувань від тренінгу, закріплення учасниками отриманих знань та визначення перспектив на майбутнє. Кожний день тренінгу починається зі структурних вправ та закінчується підведенням підсумків.

Оскільки соціально-просвітницький тренінг є різновидом навчального процесу, то важливим інструментом підвищення ефективності навчання у ньому є використання таких активних методів навчання, як: метод міні-лекції, інтеративний метод "мозкового штурму", кейс-метод, метод проблемних ситуацій та метод дискусії або дебатів.

Для підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери до використання інноваційних форм та методів соціально-педагогічної роботи з формування усвідомленого батьківства в територіальній громаді з різними віковими категоріями молоді нами було розроблено тренінгову програму "Територіальна громада як осередок формування усвідомленого батьківства молоді: технологічний аспект".

Основною метою даної програми є підвищенні професійної технологічної майстерності фахівців різних суб'єктів територіальної громади щодо формування усвідомленого батьківства молоді та технологій активізації громади, а також популяризація передового досвіду соціально-педагогічної роботи з дітьми, сім'ями та молоддю в громадах.

Тренінговий курс, розрахований на 66 год. (один раз на тиждень, протягом одинадцяти тижнів), складається з одинадцяти тем (6 год. на кожен тему), кожна з яких висвітлює специфіку проблеми формування усвідомленого батьківства молоді в територіальній громаді та технологічну складову її вирішення.

Перша тема тренінгової програми "Сучасні підходи до формування усвідомленого батьківства молоді як умови попередження соціального сирітства" ставить своєю метою визначити сутність поняття "батьківство", "усвідомлене батьківство", його складові та компоненти; проаналізувати основні тенденції репродуктивної поведінки, планування сім'ї, спрямованості на народження та виховання дітей у сім'ї сучасною молоддю, проаналізувати соціально-педагогічну діяльність з формування усвідомленого батьківства молоді як профілактику таких негативних явищ, як небажана вагітність, неповні сім'ї, соціальне сирітство та жорстоке ставлення до дітей у сім'ї; розглянути нормативну базу формування усвідомленого батьківства молоді; підвищити рівень поінформованості фахівців щодо способів та напрямів формування усвідомленого батьківства молоді; обґрунтувати необхідність формування усвідомленого батьківства молоді як умови створення умов для повноцінного розвитку дитини.

Друга тема "Роль та можливості територіальної громади як осередку формування усвідомленого батьківства молоді". Дана тема розкриває зміст понять "громада", "територіальна громада", дозволяє визначити її основні характеристики; визначає роль громад у поширенні та практичному впровадженні засад усвідомленого батьківства, знайомить фахівців з прийомами аналізу проблем формування усвідомленого батьківства молоді у громаді; а також з механізмами мобілізації та залучення громади до процесу надання соціальних послуг з формування усвідомленого батьківства молоді.

Метою третього заняття "Особливості формування усвідомленого батьківства молоді різними суб'єктами територіальної громади" стало визначення мети, завдань, напрямів та ресурсів соціально-педагогічної діяльності з формування усвідомленого батьківства молоді таких закладів та організацій, як: заклади освітньої сфери, заклади та організації соціально-педагогічного спрямування та неурядові організації, які є основними суб'єктами процесу формування усвідомленого батьківства молоді в територіальній громаді.

Четверта тема "Специфіка взаємодії державних та громадських закладів як суб'єктів територіальної громади з формування усвідомленого батьківства молоді. Переваги мультидисциплінарного підходу" ставить за метою показати фахівцям переваги співпраці державних соціальних служб та недержавних організацій окремо для кожної: 1) для НДО, 2) для державних організацій; розкрити типи взаємодії між державними соціальними службами та недержавними, громадськими організаціями соціально-педагогічного спрямування; розглянути значення соціального партнерства у вирішенні проблем молоді на рівні громади, а також визначити переваги створення мультидисциплінарної команди для покращення соціально-педагогічної діяльності з формування усвідомленого батьківства молоді.

П'ята тема "Сучасні інтерактивні та традиційні соціально-педагогічні технології формування усвідомленого батьківства молоді" присвячена визначенню мети та завдань формування усвідомленого батьківства молоді в межах соціально-профілактичного напрямку та принципів успішності здійснення даної діяльності; аналізу соціально-просвітницького тренінгу як ефективної технології формування усвідомленого батьківства молоді, його структури та методів; розгляду технології соціальної терапії, психодрами та терапії самовиховання; аналізу переваг технології соціального консультування та Інтернет-консультування у формуванні усвідомленого батьківства молоді.

Наступні теми: 6) "Технологія формування усвідомленого батьківства молоді в умовах загальноосвітніх навчальних закладів: можливості громади"; 7) "Методи та форми соціально-педагогічної діяльності з формування усвідомленого батьківства

студентської молоді"; 8) "Соціально-педагогічні технології підготовки молоді, яка вирішила укласти шлюб до сімейного життя та народження дитини"; 9) "Специфіка роботи і взаємодії з молодими сім'ями, які очікують на дитину. Взаємодія медичних та соціальних закладів" та 10) "Форми і методи роботи з молодими батьками, які виховують дитину до 3-х років" спрямовані на розкриття технології формування усвідомленого батьківства молоді різних вікових категорій молоді, а саме: аналізу напрямів формування усвідомленого батьківства молоді; етапів, кроків технології його формування; визначення методів, які необхідно застосувати на кожному з етапів даної технології; а також спеціалістів, яких необхідно залучити до даного процесу.

Тема 11. Технології і методи активізації молоді як суб'єктів територіальної громади з формування усвідомленого батьківства – дана тема розкриває зміст поняття "активізація громади", "технології"; здійснити аналіз принципів та етапів активізації молоді як представників територіальної громади; дає можливість обґрунтувати провідну роль участі молоді як членів громади в процесі її активізації у формуванні усвідомленого батьківства; надає інформацію учасникам про етапи оцінки громадою своїх потреб та дає можливість фахівцям опрацювати методи оцінки потреб громади у формуванні усвідомленого батьківства; формує в учасників навички щодо розробки плану дій з вирішення проблеми формування усвідомленого батьківства молоді у територіальній громаді.

Розробляючи програму тренінгового курсу для спеціалістів, ми враховували принципи активного навчання, під час якого учасники беруть участь у генерації, аналізі, систематизації, узагальненні й апробації навчального матеріалу та особисто відповідають за те, що вони роблять.

Таким чином, однією з оптимальних технологій підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери до формування усвідомленого батьківства молоді може виступати соціально-просвітницький тренінг, під час участі у якому отримана інформація може стати змістовно-технологічною основою, своєрідною практико-орієнтованою базою діяльності фахівців соціально-педагогічної сфери різних суб'єктів територіальної громади.

Література

1. Инновационные методы обучения в гражданском образовании / В. В. Величко, Д. В. Карпиевич, Е. Ф. Карпиевич, Л. Г. Кирилук. – 2-е изд., доп. – Минск : Медисон, 2001. – 168 с.
2. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике : обучение на основе исследования, игры, дискуссии (анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига, 1995. – 176 с.
3. Ли Д. Практика группового тренинга / Д. Ли. – СПб., 2001. – 224 с.
4. Профессиональная кухня тренера: из опыта работы неформального образования в третьем секторе / В. Величко, Д. Карпиевич, Е. Карпиевич и др. ; ред. Е. Карпиевич, В. Величко. – СПб. : Невский проспект, 2003. – 256 с.
5. Робочі матеріали семінару "Покращення якості соціальних послуг дітям і сім'ям у громаді" / упор. Т. П. Амельцева, Н. В. Зимовець. – Дніпропетровськ, 2005. – 23 с.
6. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін. ; за заг. ред. : І. Д. Зверєвої, Г. М. Лактіонової. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.

УДК 165.242.1

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНИХ ФУНКЦІЙ В УМОВАХ ДОЗ

Підлипська С. Д.

У статті розкриваються особливості підготовки соціальних педагогів до роботи з дітьми в дитячих оздоровчих закладах. Висвітлюється значення теоретичного, практичного аспектів у реалізації професійних функцій майбутнім соціальним педагогом.

Ключові слова: особистісно-професійний розвиток, професійні функції, теоретичний аспект, практична реалізація, дитячий оздоровчий заклад.

В статье рассматриваются особенности подготовки социальных педагогов к работе с детьми в детских оздоровительных учреждениях. Исследуется значение теоретического, практического аспектов в реализации профессиональных функций будущим социальным педагогом.

Ключевые слова: личностно-профессиональное развитие, профессиональные функции, теоретический аспект, практическая реализация, детские оздоровительные учреждения.

The article reveals peculiarities of training social educators for work with children in children's health institutions and highlights theoretical and practical aspects of prospective social educators' professional functions.

Key words: personal and professional development, professional functions, theoretical aspect, practical realization, children's health institution.

Вступ. З розвитком суспільства підвищуються вимоги до рівня професійної підготовки соціальних педагогів, їх особистісно-професійних якостей, морального і духовного потенціалу. В процесі підготовки до професійної діяльності в дитячих оздоровчих закладах майбутні соціальні педагоги мають оволодіти знаннями з педагогіки, фізіології, знати психологічні особливості розвитку дитини. Володіти інформацією про сучасні політичні, соціальні, економічні процеси в суспільстві та критично їх оцінювати. Вміло контактувати і взаємодіяти з дітьми, дорослими, колегами. Викликати їх симпатію та довіру, дотримуватися принципу конфіденційності, бути тактовними, проявляючи делікатність у всіх питаннях. Уміти оперативно приймати потрібні рішення, навіть в екстремальних ситуаціях.

Питання змісту професійної підготовки соціальних педагогів досліджувалися в різних аспектах, зокрема: підготовка і професійне становлення соціальних педагогів, професійна компетентність соціального працівника у структурі його професіоналізму (С. Архипова); інтегрований підхід до актуальних питань соціально-педагогічної теорії і практики (І. Богданова); зміст соціально-педагогічної діяльності, форми та методи її здійснення (І. Зверєва, О. Безпалько); професійна підготовка соціальних педагогів, технології і функції соціально-педагогічної роботи (А. Капська); психологічний, педагогічний і управлінський аспекти професійної підготовки соціальних педагогів (Л. Міщик); теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти (В. Поліщук); підготовка майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності з позицій системного підходу, соціально-педагогічні технології (С. Харченко); підготовка соціальних педагогів до роботи в позашкільних закладах (Є. Барбіна, П. Георгієва, С. Пашченко). На нашу думку, питання підготовки майбутнього соціального педагога до роботи в дитячих оздоровчих закладах висвітлено недостатньо і заслуговує на більшу увагу дослідників. Тому метою дослідження є теоретичне обґрунтування значення теоретичного та практичного аспекту у підготовці майбутніх соціальних педагогів до реалізації професійних функцій у роботі з дітьми в умовах дитячих оздоровчих закладах.

Відповідно до мети були обрані наступні завдання:

1. На основі літературних джерел проаналізувати вимоги до професійної діяльності майбутнього соціального педагога з дітьми в дитячих оздоровчих закладах.

2. Обґрунтувати значення взаємодії теоретичного та практичного аспекту підготовки студентів до якісної реалізації професійних функцій в умовах дитячих оздоровчих закладах.

Результати дослідження. Слід зазначити, що діяльність фахівця соціальної сфери в дитячих оздоровчих закладах спрямована на забезпечення всебічного розвитку дитини і має певні особливості, а саме: будується відповідно до плану роботи ДОЗ, відсутні фіксовані програми, визначається добровільність вибору діяльності, постійною зміною контингенту дітей тощо. Узагальнивши дослідження науковців (О. Безпалько, С. Панченко), ми виділили вимоги щодо реалізації своїх професійних функцій соціальними педагогами у роботі в дитячих оздоровчих закладах. Важливими, на наш погляд, є наступні вимоги:

- усвідомлення і розуміння майбутніми соціальними педагогами сутності та специфіки роботи дитячих оздоровчих закладів;
- оволодіння теоретичною базою відповідних знань;
- ознайомлення соціальних педагогів з психолого-педагогічними основами роботи з тимчасовим дитячим колективом;
- засвоєння основ організації оздоровчо-виховного процесу в умовах ДОЗ;
- оволодіння системою колективного планування роботи в дитячому колективі;
- ознайомлення з системою самоврядування в житті тимчасового колективу;
- організація гри, тематичних превентивних заходів, спортивно-оздоровчої роботи, в умовах оздоровчого закладу;
- допомога в процесі адаптації дитини до нового колективу та створення умов для реалізації інтересів і потреб дитини;
- усвідомлена реалізація фахівцем своїх професійних освітньо-виховної, діагностичної, попереджувально-профілактичної, комунікативної, охоронно-захисної, соціально-терапевтичної та інших функцій.

Отже, високий рівень професійної підготовки соціальних педагогів має значний вплив на розвиток особистості дитини шляхом залучення її до різноманітної діяльності у дитячих оздоровчих закладах, активній адаптації підлітків до умов сучасного середовища, до життя в динамічному суспільстві.

Позитивною тенденцією сучасності є створення нових типів дитячих оздоровчих закладів. Особливе значення надається розвитку ініціативи та самостійності дітей. Адже в наш час актуальним є формування творчої особистості, виховання молоді людини як громадянина на основі оволодіння загальнолюдськими цінностями, нормами демократичної культури. Беручи участь у житті дитячих оздоровчих закладів, діти вчаться самостійно приймати рішення, бути активними громадянами України, формувати навички вибіркового підходу, розвивати критичне мислення, виробляти захисні механізми до тих засобів масової інформації, які культивують агресивність, порнографію, насилля, вчаться встановлювати діалогічні стосунки з ровесниками, дорослими на основі поваги та взаєморозуміння.

Тому професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи в дитячому оздоровчому закладі повинна бути підпорядкована формуванню конкурентоспроможного фахівця із постійною потребою до самореалізації та самовдосконалення, почуттям відповідальності та соціальної активності розвитку особистих зусиль, особистої відповідальності за якісну реалізацію своїх професійних функцій. Оволодіння професійно значущими знаннями і формування належних професійно значущих якостей є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Процес професійної підготовки майбутнього соціального педагога передбачає оволодіння знаннями з теоретичного і практичного аспектів змісту професійної діяльності майбутнього фахівця та технологій організації і проведення соціально-педагогічної діяльності у дитячих оздоровчих закладах, використовуючи відповідні до змісту роботи методи і форми навчання, забезпечуючи рефлексію отриманих знань і умінь. Важливим є створення в навчально-виховному процесі організаційних, психолого-педагогічних умов, які стимулюють студентів до оволодіння прикладними предметними знаннями та інтенсивно включатися у процес професіоналізації.

Збалансування теоретичного та практичного аспекту підготовки сприяє формуванню професійних знань і умінь соціальних педагогів, які сприяють якісній

реалізації професійних функцій соціального педагога в роботі з дітьми дитячих оздоровчих закладів, а саме:

- вивчення соціального середовища, в якому організовується соціально-педагогічна діяльність;
- вивчення соціального портрета дитини, її нахилів, інтересів і здібностей;
- здійснення професійної діяльності на основі добровільної участі дитини, щодо використання конкретних організаційних виховних форм;
- володіння вміннями психолого-педагогічного впливу;
- досконале знання особливостей дитини, що перебуває в дитячому колективі;
- засвоєння сутності й особливостей своєї діяльності, володіння методами організації, управління і корекції поведінки особистості;
- знання методів діагностики та регуляції.

Значущим у становленні майбутнього соціального педагога, як професіонала в роботі з дитячим колективом, є ставлення до самого себе: впевненість у своїх силах, вимогливість та безоціночне прийняття себе, сміливість, самостійність; ставлення до діяльності: цілеспрямованість, наполегливість, уміння довести справу до кінця, енергійність, креативність, працелюбність; ставлення до оточуючих: повага до інших, незалежність поведінки, терпляче ставлення до оточуючих, самовідданість, чуйність; ставлення до світу: задоволення від процесу творчості, спостережливість, почуття прекрасного, емоційна активність, визнання високого сенсу своєї роботи.

Доцільно звернути увагу й на те, що повноцінна реалізація соціального педагога як фахівця припускає оволодіння ситуацією творчого і морального становлення школярів у дитячих оздоровчих установах, що вимагає високого рівня психолого-педагогічної і методичної грамотності.

Слід також зазначити, що знання реалізуються за тих умов, якщо спеціаліст володіє низкою спеціальних умінь: здібний виявляти інтереси і потреби молоді в різних видах діяльності; виявляти і використовувати можливості соціальних інститутів у посиленні цільових установок дітей, молоді та надавати їм конкретну соціально-педагогічну допомогу в процесі соціалізації. Вміє моделювати ситуації, що сприяють організації соціально-педагогічних комплексів в умовах відкритого соціального середовища.

Основним критерієм діяльності майбутнього соціального педагога постає якісна реалізація функцій соціально-педагогічної діяльності – комунікативної, організаторської, прогностичної, охоронно-захисної, діагностичної, попереджувально-профілактичної, корекційно-реабілітаційної, соціально-терапевтичної. Важливим є вміння створювати умови для реабілітації клієнта, прогнозувати можливість появи нових проблем, виявляти здібності до самоосвіти і підвищення кваліфікації, турбуватися про клієнта, відстоювати його права і гідність.

Діяльність соціального педагога в умовах дитячих оздоровчих закладах на сучасному етапі розвитку української держави передбачає надання кожній дитині можливостей для всебічного розвитку, здійснення активної адаптації дитини до умов оточуючого середовища, подолання негативних впливів оточуючого середовища та суспільства на дитину.

Тому, якщо в процесі підготовки соціального педагога з'являється недостатність практичного аспекту в організації навчального процесу, це впливає на результат професійної підготовки фахівців, які можуть відчувати невпевненість та страх перед реальною соціально-педагогічною діяльністю. Для посилення практичного аспекту в процесі теоретичної підготовки студентів, доречно застосовувати моделювання різних ситуацій, наприклад:

- ситуації формування суждень, відношення, здібностей до спілкування, використовуючи дискусії, вільні діалоги, рольові ігри, круглі столи, колективне планування та ін.;
- ситуації, що потребують відповідальності, здатності приймати рішення, як-от: ділові ігри, тренінги, виконання завдань у групах, турніри та ін.;
- ситуації успіху, визнання, досягнення: конкурси, виставки, тематичні свята, фестивалі та ін.

Система навчальних проблемних ситуацій, імітаційні ігрові ситуації надають можливість моделювати окремі аспекти професійної діяльності, демонструють предметний і соціально-психологічний зміст діяльності соціального педагога.

Висновок. У наш час спостерігаються певні тенденції в еволюції освітніх стандартів підготовки фахівців соціальної сфери, а саме: поглиблюються теоретичні розробки проблеми освітніх стандартів, ускладнюються способи проектування освіти. Зміна стандартів спрямована на розширення простору для особистості і її можливостей інтеграції в суспільство та підвищення можливості участі викладачів у проектуванні навчальних дисциплін. Дані тенденції позитивно впливають на якість професійної підготовки соціальних педагогів у вищих навчальних закладах та залежать від ступеня прояву таких складових, як-от: цілі, зміст навчання, принципи організації навчального процесу. Збалансування теоретичного і практичного аспекту підготовки фахівців, використання традиційних та інтерактивних технологій дає можливість розвивати впевненого в собі спеціаліста, що має гарний теоретичний фундамент знань і високий рівень практичних умінь і навичок.

Література

1. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. – К. : центр учбової літератури, 2008. – 336 с. – С. 122–130.
2. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка : схеми, таблиці, коментарі / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
2. О социально-педагогической работе с детьми : метод. пособ. – М. : Политиздат, 1995. – 12 с.
3. Слостенин В. А. Социальный педагог: готовность к профессиональной деятельности / В. А. Слостенин. – М. : МГПУ, 1995. – 440 с.

УДК 372.363(045)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ЇХ ПРАВАМИ ТА ОБОВ'ЯЗКАМИ

Тукач І. І.

Автор статті обґрунтовує актуальність проблеми підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дошкільників з їх правами та обов'язками. Аналізує систему підготовки студентів до засвоєння професійних умінь та навичок у межах вивчення спецкурсу "Педагогічні умови формування у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків".

Ключові слова: професійна підготовка, професійна діяльність, підготовка майбутніх вихователів, дошкільники, права, обов'язки.

Автор статьи обосновывает актуальность проблемы подготовки будущих воспитателей к ознакомлению дошкольников с их правами и обязанностями. Анализирует систему подготовки студентов к усвоению профессиональных умений и навыков в рамках изучения спецкурса "Педагогические условия формирования у детей ценностного отношения к своим правам и обязанностям".

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, подготовка будущих воспитателей, дошкольники, права, обязанности.

The author of the article substantiates the importance of the problem of preparing prospective educators for familiarizing preschoolers with their rights and responsibilities and analyzes the system of preparing students for mastering professional skills during the study course "Pedagogical conditions of forming value attitude in preschool children to their rights and responsibilities".

Key words: professional training, professional activity, training of prospective educators, preschoolers, rights, responsibilities.

Актуальність дослідження. Інтеграція і глобалізація соціальних, економічних, культурних процесів, що відбуваються в Україні, вимагають оновлення системи педагогічної освіти, підготовки нової генерації педагогічних кадрів, зокрема в галузі дошкільної освіти. Одне з провідних завдань вищої школи – підготовка конкурентоспроможних фахівців, здатних у динамічних умовах сучасності професійно застосувати власний інтелектуально-практичний потенціал.

У Законі України "Про вищу освіту" зазначається, що "підготовка за напрямками і спеціальностями фахівців усіх освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів здійснюється за відповідними освітньо-професійними програмами ступенево або неперервно залежно від вимог оволодіння певною сукупністю умінь та навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності" [4, с. 5]. Закон України "Про вищу освіту" передбачає створення всіх відповідних умов для самореалізації та самоствердження особистості, забезпечення потреби суспільства у кваліфікованих фахівцях.

У Концепції педагогічної освіти (1998 р.) зазначено, що її основне завдання – "професійна підготовка педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток людини, як особистості і найвищої цінності суспільства" [6, с. 2].

Під професійною підготовкою розуміється процес і результат діяльності, спрямованої на оволодіння певним запасом професійних знань, умінь і навичок, а також якостей особистості, необхідних для успішного виконання професійної діяльності, тобто "професійної компетентності фахівця" [3, с. 5].

Аналіз останніх публікацій. Питанням загальної професійної підготовки майбутніх фахівців були присвячені дослідження сучасних учених і науковців О. Абдулліної, І. Беха, А. Богуш, Н. Грами, Л. Григоренко, В. Бобрицької, О. Дубасенку, Н. Дем'яненко, І. Зязюна, В. Лугового, Е. Лузік, Е. Карпової, В. Кузя, О. Пехоти та ін. Концепції формування готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності представлені в працях К. Дурай-Новакової, М. Дяченко, А. Ліненко, Л. Хомич та ін.

Професія вихователя дошкільного закладу має багато в чому схожого з будь-якою педагогічною діяльністю. Водночас, зауважує Л. Г. Семиушина, вона і специфічна, оскільки "спрямована на виховання і навчання дітей дошкільного віку з їхніми віковими, фізіологічними і психологічними особливостями; діяльність вихователя специфічна, своєрідна, оскільки пов'язана не стільки з навчальною діяльністю, скільки з ігровою, побутовою, початковою трудовою діяльністю, спілкуванням" [8, с. 83].

Проблемі професійної підготовки вихователів присвячено багато досліджень вітчизняних та зарубіжних авторів. Теоретичні та методологічні основи даної проблеми знайшли відображення у працях класиків педагогічної науки С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Г. Ващенко, А. Макаренка тощо. Сучасними підходами до проблеми професійної підготовки кадрів для системи дошкільної освіти опікуються Л. Артемова, Г. Беленька, Е. Вільчковський, О. Дубогай, Л. Загородня, М. Машовець та ін.

Окремі дисертаційні роботи розкривають різні аспекти підготовки студентів дошкільних факультетів до роботи з дітьми в дошкільному закладі освіти. З-поміж них:

- підготовка студентів до естетичного виховання дошкільників засобами українського народно-декоративного мистецтва (О. Поліщук);
- навчання техніки читання дітей 6–7 років (Н. Ковальова);
- підготовка до педагогічного менеджменту (Г. Загорченна) та самоменеджменту (В. Мусієнко-Репська) в дошкільній освіті;
- підготовка організатора дошкільного виховання (Л. Поздняк);
- процес педагогічною практикою (Є. Прохорова);
- керівництво образотворчою діяльністю (У. Ібрагімов);
- навчання дошкільників англійської мови (Т. М. Шкваріна);
- індивідуального стилю педагогічного спілкування (І. О. Луценко).

На сьогодні є актуальною проблема усвідомлення особистістю своїх прав та обов'язків, формування у неї здібностей і вміння ці права відстоювати та захищати. Правове виховання особистості в цілісному педагогічному процесі необхідно розглядати з урахуванням вікового аспекту. Дитинство – унікальний період, коли формуються риси характеру, основи моделі поведінки, ставлення до себе і навколишнього світу.

Найперше суспільне середовище, до якого потрапляє дитина, – це дошкільний навчальний заклад, який у взаємодії з сім'єю має створити належні умови для забезпечення фізичного, психічного здоров'я дітей, їх повноцінного розвитку, набуття життєвого досвіду.

У Законі України "Про дошкільну освіту", Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Базовому компоненті дошкільної освіти наголошено, що дошкільне дитинство – це період активного пізнання довкілля, розвитку психічних процесів, особистісних властивостей і якостей дитини. Відповідно до вимог Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" необхідно формувати у дитини дошкільного віку ціннісне ставлення до своїх елементарних прав та обов'язків [2, с. 176]. Тому слід актуалізувати важливість створення на етапі дошкільного дитинства належних умов для реалізації зростаючою особистістю зафіксованих Конвенцією прав на збереження своєї індивідуальності, на свободу вибору, на захищеність від посягання на її фізичне та душевне здоров'я тощо.

Отже, завдання педагога – виростити компетентну особистість, здатну самостійно приймати рішення, визнавати свої помилки, відстоювати свої права, реалізовувати природні можливості, виконувати доручення.

Метою даної публікації є аналіз системи професійної підготовки майбутніх вихователів до ознайомлення дошкільників з їх правами та обов'язками у процесі вивчення спецкурсу.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка майбутніх вихователів – це їх готовність до виконання навчально-вихованих задач, пов'язаних з гармонійним розвитком дітей. Однією з таких задач є забезпечення повноцінного розвитку особистості, який передбачає усвідомлення дитиною дошкільного віку як своїх прав, так і обов'язків. Відповідно до цієї задачі така підготовка спрямована, перш за все, на формування позитивного ставлення студентів до здійснення діяльності із прагнення займатися цією діяльністю; достатній розвиток рефлексії, тобто вміння об'єктивно оцінювати свої знання про зміст, форми та методи роботи з

дітьми; можливості долати внутрішні суперечності між досягнутим і необхідним рівнями професійних знань, умінь, навичок.

Реалізація таких завдань потребує від самих студентів – майбутніх вихователів розуміння поняття "право" та "обов'язок", умінь їх диференціювати; готовності підтримати дитину дошкільного віку в бажанні задовольнити свої права та виконувати обов'язки на практиці тощо. Однак сучасний підхід у підготовці майбутніх фахівців до вирішення проблем, пов'язаних із формуванням у дітей дошкільного віку ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків, потребує подальшої конкретизації. Проблема загострюється недостатністю висвітлення у педагогічній науці вказаного феномена в межах професійної підготовки спеціалістів.

За визначенням О. Абдулліної, професійна підготовка майбутнього педагога – це процес формування та збагачення настанов, знань і умінь, що необхідні майбутньому фахівцю для адекватного виконання специфічних завдань навчально-виховного процесу [1, с. 40].

На думку А. Залізняка, професійне становлення майбутнього вихователя у процесі його підготовки у вищій школі передбачає не тільки оволодіння певною сукупністю знань, умінь і навичок, але й особистісне самовдосконалення, активізацію професійної позиції, виховання таких якостей, як комунікативність, тактовність, критичність тощо [5].

Підготовку педагогічних кадрів І. Рогальська розглядає як процес оволодіння ними наступними видами компетентностей: загальнокультурною – володіння мовами культури, засобами пізнання світу (мітить навчально-пізнавальну й інформаційну компетентності); соціально-трудовою – засвоєння норм, способів і засобів соціальної взаємодії; комунікативною – формування готовності та здатності розуміти іншого, будувати спілкування адекватно наявній ситуації; компетентність у галузі особистісного визначення – формування досвіду самопізнання, усвідомлення свого місця у світі, вибір ціннісних цільових змістових настанов для своїх дій [7, с. 74].

Отже, професійна підготовка – це цілеспрямований процес професійного розвитку фахівця, який забезпечує набуття базових знань, умінь, навичок і практичного досвіду, а також якостей особистості (комунікативних, організаційних, корегуючих тощо), необхідних для здійснення педагогічної діяльності. Професійна підготовка майбутніх вихователів – це їх готовність до виконання навчально-вихованих задач, пов'язаних із гармонійним розвитком дітей.

Упровадження спецкурсу "Педагогічні умови формування у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків" розпочато в 2007–2008 навчальному році на базі факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя для студентів денної та заочної форми навчання спеціальності "Дошкільна освіта".

Програма спецкурсу розрахована на 90 год., в їх число входять 34 год. аудиторних занять (лекцій – 18 год., семінарських – 16 год.); індивідуальна робота – 9 год.; самостійна робота студентів – 47 год. Завершується спецкурс проведенням заліку, який виставляється за результатами поточного контролю.

Увесь навчальний матеріал, який студенти мають опанувати під час вивчення спецкурсу, поділений на два блоки (модулі), які тематично відображають зміст даного спецкурсу, а саме: I. Теоретичні засади проблеми прав та обов'язків дитини: історія та сучасність. II. Процес формування у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав і обов'язків. Розглянемо їх орієнтовну тематику та зміст. I. Теоретичні засади проблеми прав та обов'язків дитини: історія та сучасність. Тема 1. Вступ. Проблема прав та обов'язків дитини в історичному аспекті. Актуальність проблеми формування у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків. Ставлення до дитини, дитинства та її прав протягом історії людства. Новаторські погляди на дитинство, дитину, її права та обов'язки педагогів XVIII–XIX ст. Історична типологія домінуючих стилів у вихованні та освіті американського дослідника Ллойд де Мауса. XX століття – "Століття дитини". Тема 2. Проблема прав дитини в сучасних умовах становлення України. Проблеми дитинства в сучасному світі та в Україні. Основні нормативні міжнародні та державні документи про права дитини. Сутність поняття "право", "права людини", "права дитини". Основні етапи розвитку прав дітей у XX ст. Класифікація прав людини (дитини). Проблема прав дитини в сучасних умовах становлення України. Тема 3. Обов'язки та їх роль у формуванні

особистості. Сутність поняття "обов'язок", види обов'язків. Обов'язки в суб'єктивному й об'єктивному значенні. Взаємозв'язок прав і обов'язків. Значення обов'язків у життєдіяльності дитини. Базові права та базові обов'язки дітей дошкільного віку. Простір "Я": реальність та життєва проблема. Тема 4. Усвідомлене ставлення батьків до прав та обов'язків дитини. Компоненти усвідомленого ставлення батьків до прав дитини. Фактори, які впливають на процес формування усвідомленого ставлення батьків до прав дитини (об'єктивні – організовані (просвітницька діяльність соціальних інститутів, закладів освіти та виховання) та неорганізовані (вплив ЗМІ, територіальної громади, сусідської громади, кола близьких та знайомих людей); суб'єктивні – самоосвіта батьків, попередній досвід виховання у власній родині, культурний та освітній рівень батьків, рівень батьківської компетентності тощо. Основні шляхи формування усвідомленого ставлення батьків до прав дитини (самоосвіта, просвітницька робота з батьками). Тема 5. Проблема поняття "ціннісне ставлення" в науковій літературі. Поняття "цінність", "ціннісне ставлення" у філософській, психологічній та педагогічній літературі. Класифікація цінностей З. Плохій і І. Бежа. Структурні компоненти ціннісних орієнтацій особистості. Ставлення дошкільників до своїх прав та обов'язків. II. Процес формування у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав і обов'язків. Тема 6. Структура та розвиток самосвідомості у дитячому віці. Особливості розвитку самосвідомості в дошкільному віці. Феномен "Я" та особливості його розвитку в дошкільному дитинстві. Самооцінка – центральний компонент самосвідомості особистості. Ставлення дітей дошкільного віку до прав і обов'язків. Тема 7. Реалізація прав дитини та виконання своїх обов'язків у сім'ї як педагогічна проблема. Нормативне забезпечення прав дітей – основа становлення і розвитку демократичного суспільства. Проблема порушення прав дитини в сучасних українських сім'ях. Проблема жорстокого ставлення до дітей у сучасній сім'ї. Тема 8. Співробітництво ДНЗ і родини з проблеми формування у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків. Етапи співробітництва між сім'єю та ДНЗ щодо формування у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків. Напрями роботи з дошкільниками щодо формування у них ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків. Роль вихователя у створенні педагогічних умов формування у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків. Форми та методи роботи з батьками щодо формування у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків. Тема 9. Роль гри у формуванні в дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків. Значення, суть, структура та класифікація ігор. Вплив дитячих ігор на формування життєвої позиції особистості, на соціальну та індивідуальну спрямованість діяльності та поведінки дошкільників. Практичне керівництво поведінкою дітей у ході гри. Особливості ігор, які сприяють формуванню у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків. Роль вихователя у розвитку ігрової діяльності дітей. Тема 10. Значення дитячої літератури у формуванні в дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків. Можливості старших дошкільників сприймати та осмислювати літературні твори. Основні завдання розвитку особистості дошкільника через залучення їх до художньої літератури. Літературні твори як засіб формування у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків. Тема 11. Методичні рекомендації щодо формування у дітей дошкільного віку ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків. Ознайомлення дітей з поняттями "права" та "обов'язки", усвідомлення ними своїх прав та обов'язків – це тривалий та складний процес, який здійснюється поступово на всіх вікових етапах розвитку дитини. Дидактичні принципи формування моделі правової поведінки дошкільників. Методи навчання, що сприяють ознайомленню дітей дошкільного віку з їх правами та обов'язками у дошкільному закладі. Заняття – форма роботи над проблемою формування у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків, методика їх проведення. Педагогічні умови формування правової освіти у дітей дошкільного віку.

Працюючи над спецкурсом у ході аудиторних занять, студенти оволодівають системою знань, вчать їх застосовувати відповідно до реальних ситуацій майбутньої фахової діяльності. Задля цього на семінарських заняттях рекомендується заслуховувати й обговорювати доповіді та реферати, проводити диспути, дискусії, залучати студентів до моделювання та розв'язання дилемних і проблемних

ситуацій за змістом, який максимально наближений до реального життя дітей і дорослих тощо.

Опанування змістом спецкурсу передбачає самостійну роботу студентів, яка сприяє поглибленню і більш міцному засвоєнню знань, формує уміння працювати з літературою, знаходити відповіді на запитання, розвиває навички творчого підходу до вирішення поставлених завдань, а значить, сприяє підвищенню професійної підготовки. Під час самостійної роботи студенти опрацьовують та аналізують нормативні документи, першоджерела і періодичні фахові видання; підбирають методики роботи з дошкільниками; виконують творчу роботу, а саме: підбирають тези з висловлюваннями видатних учених, громадських діячів щодо окресленої проблеми; складають бесіди з дошкільниками та анкети для дорослих; розробляють методичні рекомендації, консультації, пам'ятки для батьків із проблеми прав та обов'язків дошкільників; підбирають ігри та вправи для роботи з дітьми дошкільного віку, які б активізували процес формування у них ціннісного ставлення своїх прав та обов'язків.

Таким чином, програма спецкурсу охоплює широке коло теоретичних та практичних проблем, пов'язаних із окресленою нами проблемою. Особлива увага при цьому приділена методам навчання дошкільників їхнім правам та обов'язками у дошкільному закладі. Саме тому запропонований спецкурс "Педагогічні умови формування у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків" може використовуватися в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до ознайомлення дітей дошкільного віку з їх правами та обов'язками.

Література

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* / О. А. Абдуллина. – М., 1990. – 141 с.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України ; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
3. Григоренко Л. В. *Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности в процессе самостоятельной работы* : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Григоренко Л. В. – Харьков, 1991. – 18 с.
4. Закон України "Про вищу освіту" // *Освіта*. – 2002. – № 12–13. – 20–27 лютого. – С. 1–14.
5. Залізняк А. М. *Підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку* : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Залізняк Алла Миколаївна. – Умань, 2009. – 20 с.
6. *Концепція педагогічної освіти*. – К., 1998. – 20 с.
7. Рогальська І. П. *Підготовка педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах у контексті компетентнісного підходу* / І. П. Рогальська // *Освіта Донбасу*. – 2009. – № 6 (137). – С. 72–75.
8. Семушина Л. Г. *Исследование профессиональных функций воспитателя дошкольного учреждения* / Л. Г. Семушина // *Совершенствование подготовки специалистов дошкольного профиля* : сб. науч. тр. – М., 1982. – С. 82–93.

УДК 378.013+370.711+126

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Чусова О. М.

У статті обґрунтовано сутність поняття "професійна мобільність" та необхідність формування професійної мобільності соціального педагога у взаємодії з молодшими школярами девіантної поведінки.

Ключові слова: професійна мобільність, мобільність соціального педагога, молодші школярі, девіантна поведінка.

В статье обоснованы сущность понятия "профессиональная мобильность" и необходимость формирования профессиональной мобильности социального педагога во взаимодействии с младшими школьниками девиантного поведения.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, мобильность социального педагога, младшие школьники, девиантное поведение.

The author of the article substantiates the essence of the notion "professional mobility" and the necessity of forming professional mobility of social educators in interaction with junior schoolchildren with deviant behavior

Key words: professional mobility, mobility of social educator, junior schoolchildren, deviant behavior.

Актуальність дослідження. Українська вища школа переживає період інтеграції в європейський освітній простір. Приєднання України до Болонської декларації передбачає підвищення мобільності студентів та педагогів. Актуальність формування мобільної та конкурентоспроможної особистості полягає у тому, що у всіх сферах діяльності все більшого значення набувають такі якості, як мобільне реагування на нові фактори, самостійність та оперативність у прийнятті рішень, готовність швидко адаптуватися до нових умов праці, які визначають професійну мобільність особистості.

Навчання на компетентнісній основі забезпечує гнучкість професійної освіти та формування професійно мобільного майбутнього соціального педагога. Актуальність проблематики мобільності соціальних педагогів у процесі взаємодії з молодшими школярами девіантної поведінки виходить із необхідності впровадження інноваційних, професійно орієнтованих педагогічних технологій та недостатньою психолого-педагогічною і методичною підготовкою частини соціальних педагогів; необхідністю цілеспрямованого формування професійної мобільності та відсутністю відповідного науково-методичного забезпечення.

Загальна постановка проблеми. Предметом наукової рефлексії автора даної статті є виявлення сутності професійної мобільності соціального педагога під час взаємодії з молодшими школярами девіантної поведінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування професійної мобільності майбутніх фахівців цікавить науковців з різних галузей досліджень, оскільки категорія "професійна мобільність" знаходиться на межі різних наук: філософії, соціології, економіки, психології і педагогіки. Філософський підхід до проблеми формування професійної мобільності характеризують праці Е. Дюркгейма, М. Вебера, в яких науковці розкривають сутність феномену "мобільність" крізь призму законів діалектики [1, с. 130–149]. Економіка досліджує мобільність з позиції характеру перебігу процесів мобільності, педагогіка – проблеми формування індивідуальної мобільності кожної людини, сутнісних характеристик мобільності як якості особистості. У психології професійна мобільність визначається як механізм соціальної адаптації, що дозволяє особистості управляти своєю професійною поведінкою.

Науковою розробкою різних аспектів проблеми мобільності займалися в у кадровому менеджменті, юриспруденції, акмеології. Це такі відомі закордонні і вітчизняні вчені, як П. Сорокін, Р. Мертон, Т. Парсонс (теорії стратифікації і структурний функціоналізм); П. Штомпка, Е. Гідденс (теорія соціальних змін); Д. Мід, П. Блау, Д. Хоманс (символічний інтеракціонізм); А. Хабермас (соціальний прагматизм); Р. Лінтон, Я. Морено (рольові теорії); психологи та акмеологи Л. Виготський, А. Деркач, Н. Кузьміна, І. Семенов, Г. Михайлов, а також фахівці кадрового менеджменту А. Бандурка, В. Соболев, В. Медведєв, А. Шаповалов, В. Кожевников, Л. Гранат.

Мобільність є одним із базових принципів сучасної освітньої політики. Динамізм соціально-економічних перетворень, стрімка інформатизація суспільства зумовлюють зміни освітніх пріоритетів щодо підготовки спеціаліста нового типу – мобільного, компетентного, конкурентоспроможного, що орієнтується у сучасному світі, вільно розпоряджається своєю професійною кваліфікацією та мобільно адаптується до нових умов професійної діяльності.

Базовими дослідженнями професійної мобільності були праці П. Сорокіна, Е. Дюркгейма, М. Вебера, в яких закладений функціональний підхід до аналізу даного феномену як соціального явища. Теоретичними засадами дослідження виступили наукові доробки щодо специфіки професійної праці О. Абдулліна, Е. Карпової, Н. Кічук, З. Курлянд, Н. Ничкало, О. Оглобліної, А. Семенової, Р. Хмелюк, О. Цокур, Г.Щедровицького. Аналіз проблематики мобільності знаходимо у працях Н. Коваліско, Г. Осипова, Е. Зеєр, І. Дичківської, В. Воронкової, Е. Сайфутдінової, Є. Іванченко, Н. Василенко, П. Сорокіна, Ю. Биченко, Ю. Гурового та Т. Сильвестрова, В. Нефедова, Л. Шевченко, Ф. Гайсін і Ф. Фаїзова, М. Дяченко та Л. Кандибович. Вагомий внесок у розробку теоретичних основ формування професійної мобільності здійснили педагоги-науковці Л. Амірова, А. Ващенко, Л. Горюнова, Є. Іванченко, Б. Ігошев, Н. Кожем'якіна, Л. Меркулова.

Систематизуючи особливості поняття професійної мобільності, можна визначити наступні його аспекти:

– це готовність і здатність до зміни місця роботи, професії, посади, способу життя в цілому (соціологічний підхід);

– психологічна готовність робітника, фахівця до розв'язання широкого кола виробничих завдань, здатність оперативної, швидко перебудовуватися залежно від ситуації, гнучкість поведінки, що виявляється в його здатності вчасно змінювати стратегію або засіб дій відповідно до умов праці, що змінюються (психологічний напрямок);

– якість особистості, яка є необхідною для її успішності в сучасному суспільстві, забезпечує самовизначення, самореалізацію в житті та професії через сформованість ключових компетенцій та ключових кваліфікацій виявляється в діяльності і прагненні особистості змінити не тільки себе, а й своє професійне поле та життєве середовище (педагогічний напрямок).

Ми погоджуємося з думкою С. Вишнякової, що професійна мобільність – здатність і готовність працівника швидко засвоювати технічні засоби, технологічні процеси та нові спеціальності чи зміни в них, це потреба постійно підвищувати свою освіту і кваліфікацію [2, с. 262]. О. Малигіна визначає професійну мобільність як специфічний вид діяльності, у процесі якої формуються та реалізуються здібності людини засвоювати нове у професійній сфері [3, с. 76].

Проте питання формування професійної мобільності майбутніх соціальних педагогів залишається ще недостатньо вивченим.

Мета статті полягає у висвітленні професійної мобільності в контексті підготовки соціальних педагогів до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки.

Завдання статті: на основі аналізу наукової літератури визначити сутність професійної мобільності соціальних педагогів у процесі взаємодії з молодшими школярами девіантної поведінки, обґрунтувати необхідність формування мобільності у майбутніх соціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка соціального педагога до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки передбачає формування у цих спеціалістів цілісної системи стійких характеристик особистості та діяльності

соціального педагога: позитивне ставлення до цього напрямку роботи, емпатію, витримку, емоційно-вольову стійкість, енергію, ініціативність, професійно-педагогічне мислення, альтруїзм. Ураховуючи найбільш значущі якості особистості соціального педагога та особливості роботи з девіантними молодшими школярами, необхідно включити до професійних якостей і мобільність, що базується на здатності швидко оцінити педагогічну ситуацію особливостей відхилення в дітей молодшого шкільного віку, на гнучкості взаємовідносин та різноманітності технологічних прийомів професійної діяльності соціального педагога з цією категорією дітей. Рівень мобілізації та активізації вищезазначених умінь та навичок, а також професійно значущих якостей соціального педагога можна вважати показником підготовленості до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки.

Підготовленість соціального педагога до такої роботи включає в себе уміння спеціаліста ефективно діяти в процесі взаємодії з цією категорією клієнтів в умовах швидкозмінних реалій життя. Соціальний педагог, працюючи з молодшими школярами девіантної поведінки, повинен володіти оперативною діагностикою, враховувати вид і тип девіацій, швидко орієнтуватися у виборі адекватних форм спілкування з дітьми. В сучасних умовах наявної структури роботи з девіантними дітьми потрібна якісно нова система підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності з молодшими школярами девіантної поведінки.

У професійній діяльності соціального педагога з девіантними молодшими школярами можна виділити важливу мобілізаційну функцію, реалізація якої забезпечує ефективну взаємодію з цією категорією дітей. Мобілізаційна функція характеризується вірою соціального педагога в результативну педагогічну допомогу девіантним молодшим школярам переконанням у необхідності соціально-педагогічної роботи з дітьми та позитивно впливає на результати психофізичного розвитку і поведінки молодших школярів. Соціальний педагог ефективно реалізує розглянуту функцію за наявності відповідних умінь: навички працювати з різноманітною інформацією, здатність аналізувати процеси, що відбуваються в середовищі девіантних дітей, комунікабельність, динамічність, спроможність швидко використовувати свої знання на практиці, у змінених ситуаціях та здатність до самонавчання упродовж усього життя.

Робота соціального педагога з девіантними молодшими школярами має інтегративний зміст і передбачає мобільність, оскільки характеризується виконанням соціальним педагогом різних функцій під час взаємодії з цією категорією дітей: профілактичної, діагностичної, корекційно-розвивальної, соціально-терапевтичної та соціально-правової.

Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки може вважатися ефективною лише тоді, коли результатом її буде професійно мобільний соціальний педагог, який не тільки володіє знаннями, а й адекватно використовує їх у відповідних ситуаціях та бере на себе відповідальність за свою діяльність. Мобільність у діяльності соціального педагога з девіантними дітьми передбачає необхідність вирішення різноманітних життєвих ситуацій та одночасний їх аналіз з власної позиції та основних концепцій девіантології. Вона залежить від підготовленості студентів не до одного виду діяльності із зазначеною категорією дітей, а до їх інтеграції, до створення у разі потреби нових технологічних прийомів та проектування відповідних їм видів діяльності.

Професійну мобільність у соціальних педагогів важливо розвивати, тому що їх професійна діяльність з девіантними молодшими школярами є багатогранною. Це пов'язано з особливостями професійних функцій, сфер професійної діяльності соціальних педагогів із зазначеною категорією дітей (державні та недержавні заклади системи соціального захисту, освіти, охорона здоров'я), соціальних ролей (психотерапевта, конфліктолога, аніматора, помічника, адвоката, посередника), проблем девіантних дітей (конфліктність, агресивність, наркоманія, жебрацтво, тривожність, бездоглядність, дромоманія, делінквентна поведінка). Усі ці аспекти діяльності соціального педагога вимагають наявності гнучкості, ініціативності, рефлексивності, креативності, комунікабельності та відповідальності, які формуються лише під час інноваційної професійної підготовки.

Ми вважаємо, що цілеспрямований розвиток професійної мобільності майбутніх соціальних педагогів можливий, коли процес навчання орієнтований на сприяння

становленню особистості, здатної до саморозвитку, та в процесі навчання моделюється реальний досвід мобільного рішення студентами соціально-педагогічних проблем молодших школярів девіантної поведінки. Фактором розвитку соціально-професійної мобільності майбутнього педагога є спеціально збагачене освітнє середовище педагогічного вишу з урахуванням його ціннісно-цільового, змістового, соціального, організаційно-технологічного компонентів. Основними критеріями професійної мобільності педагога у взаємодії з девіантними молодшими школярами є: здатність робити вільний вибір у процесі прийняття і реалізації професійних рішень, наявність мотивації досягнення, готовність до професійного самовдосконалення. Системоутворювальними якістьми професійної мобільності соціального педагога у взаємодії з девіантними молодшими школярами виступають загальні професійні якості – соціальна відповідальність, комунікативність, пізнавальна активність – і спеціальні професійні якості – толерантність, креативність, готовність до ризику, рефлексивність, емоційна стабільність.

Однією з ключових фігур освітньої системи повинен стати соціальний педагог як фахівець у девіантології молодшого шкільного віку, що сприяє реалізації полісуб'єктного підходу до вирішення проблематики дітей цієї категорії та реалізує нові динамічні інтегровані моделі соціально-педагогічної діяльності.

Висновки. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні технологій формування мобільності майбутніх соціальних педагогів при взаємодії з молодшими школярами девіантної поведінки.

Література

1. Вебер М. Наука как призвание и профессия / М. Вебер // Самосознание европейской культуры XX века. – М. : Политиздат, 1991.
2. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика : словарь / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
3. Малыгина О. А. Профессиональная мобильность выпускника технического университета как одна из целей высшего образования / О. А. Малыгина // Научно-технические технологии. – 2009. – Т. 10, № 7. – С. 73–80.

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 371.14:376(73)

АНАЛІЗ ДОСВІДУ США В ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Захарчук М. Є.

Зроблено спробу аналізу процесу трансформації шкільного освітнього середовища США у період запровадження інклюзивної освіти. Виокремлено окремі проблеми підвищення кваліфікації педагога інклюзивної школи та запропоновано способи їхнього усунення.

Ключові слова: діти з особливими потребами, ефективна інклюзивна школа, особистісні, структурні та зовнішні перешкоди.

Сделана попытка анализа процесса трансформации школьной образовательной среды США в период введения инклюзии. Автор выделила проблемы повышения квалификации педагога инклюзивной школы и предложила способы их устранения.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями, эффективная инклюзивная школа, личностные, структурные и внешние преграды.

The article analyzes the process of transformation of educational environment in the USA during the introduction of inclusive education. It also addresses certain problems of teacher advanced training for inclusive school and suggests ways of solution.

Key words: children with special needs, effective inclusive school, personal, organizational and external obstacles.

У галузі освіти дітей з особливими потребами пріоритетного значення набуло створення інклюзивного шкільного середовища. У такому середовищі всі діти навчаються разом у системі масової освіти за відповідними навчальними програмами, що пристосовані до їхніх здібностей і потреб. Перехід до інклюзії зумовлює необхідність змін у соціальній, економічній та освітній сферах. Пріоритетними є трансформації освітньої системи як засобу втілення ідей соціальної справедливості, обґрунтовані у дослідженнях американських учених Уайтакера, Крістенсена, Ліпські та Гартнера (Whitaker, 1993; Christensen, 1996; Lipski and Gartner, 1996) [6; 8; 12]. Ідеї соціальної справедливості знайшли втілення в індивідуалістичних теоріях. За визначенням Крістенсена (Christensen, 1996), "виключення дітей з будь-якої форми освіти на підставі фізичного стану, а також сегрегація в окремих навчальних закладах і класах порушує їхні основні права людини та не дає можливості виявити індивідуальні задатки" [8]. Також Уайтакер, Ліпські та Гартнер (Whitaker, 1993; Lipski and Gartner, 1996) у своїх дослідженнях наголошують на необхідності перерозподілу освітніх ресурсів шляхом надання учням з особливими потребами доступу до загальної системи освіти, оскільки традиційна система спеціальної освіти виявилася недостатньо ефективною, на забезпеченні умовами для оптимального навчання дитини з особливими потребами у групі, кожен з яких є неповторною особистістю і потребує диференційованого підходу [6; 12]. Індивідуалістичні ідеї соціальної справедливості відіграють головну роль у дослідженнях стосовно становлення інклюзивних шкіл не лише згаданих вище американських науковців, вони розвивалися на підставі досягнень видатних дослідників попередніх років. Головні ідеї забезпечення доступу до освітніх ресурсів і їхній розподіл є втіленням концепцій: рівноправності в освіті (Роулз (Rawls, 1971)), досягнення культурних змін у школах для впровадження повної інклюзії (Різві та Лінгард (Rizvi and Lingard, 1996)), освітніх досягнень та невдач, що розглядаються як результат зусиль та можливостей особи

(Варенн та МакДермот (Varenne and McDermott, 1999)), а також не менш важливий аспект підготовки педагогів (Галадет, Кларк, Бел, Айдол, Селенд, Кірк та Галахер (Т. Н. Gallaudet, J. Clarke, A. G. Bell, L. Idol, J. S. Salend, S. A. Kirk, J. J. Gallagher)). Освітня інклюзія є розвитком не лише ідей соціальної справедливості, але й теорії конструктивізму та соціальних систем щодо розвитку особистості Н. Луманна та Т. Парсонса, концепцій психологічного розвитку особистості Ж. Піаже та Л. Виготського, що покладені в основу соціальних технологій інноваційного розвитку освіти. Так, у контексті ідей соціальної справедливості освіта розглядається як суспільне благо, що потребує надання всім рівних можливостей у доступі до цієї соціальної цінності. Можливість засобами освіти зайняти вагоме місце у суспільстві розглядається як засіб подолання соціальної нерівності. Висока якість людських ресурсів як ознака суспільства, що еволюціонує, передбачає високий рівень академічної підготовки, соціальний досвід, соціальну компетентність, здатність до соціальної адаптації, які є складовими функціональної грамотності населення (ЮНЕСКО). Індивідуалістична ідея соціальної справедливості як складова інклюзивної освіти нерозривно пов'язана з гуманістичною психологією та є виявом людиноцентристського підходу до організації навчально-виховного процесу у закладах освіти. Її концептуальні положення відповідають особистісно зорієнтованій парадигмі як визначальній у вітчизняній педагогіці. Головні ідеї особистісно зорієнтованої освіти, зокрема організація навчання як набуття суб'єктного досвіду, налагодження взаємозв'язку нової наукової інформації з цим досвідом, обґрунтовують І. Д. Бех, І. О. Зими́на, В. В. Рибалка, О. Я. Савченко, В. В. Сериков, І. С. Якиманська [1, с. 12].

Метою нашого дослідження є обґрунтування особливостей організації інклюзивного навчання дітей та підвищення кваліфікації вчителів, що працюють у системі загальноосвітньої школи США.

Перед учителями і школами сьогодні відкриваються нові можливості для формування навчального середовища, що породжують нові завдання навчати дітей з особливими потребами разом із їхніми однолітками з типовим розвитком. До переліку дітей з особливими освітніми потребами належать не лише учні з обмеженими можливостями, а й діти, які відчувають труднощі у навчанні, мають порушення поведінки, діти з іншого культурного та мовного середовища і ті, кого у школі, незалежно від причини, зараховують до групи ризику. Ці учні мають спільні навчальні цілі з їхніми однолітками, а їхня соціальна адаптація та навчальна програма є невід'ємною частиною загального навчально-виховного процесу школи. Американські вчені Уайтакер (Whitaker, 1993), Столл та Фінк (Stoll and Fink, 1996), що у своїх дослідженнях обґрунтовують необхідність диференційованого підходу та забезпечення умов для оптимального навчання кожної дитини, наголошують на необхідності змін та переходу від звичайних до інклюзивних шкіл, або, як їх називають, "ефективних шкіл" [9; 12]. Школу можна назвати ефективною лише в тому разі, коли кожна дитина в ній має змогу успішно навчатися. Концепція ефективною школи принципово відрізняється від традиційних освітніх концепцій, де неадекватним вважається учень і на нього покладається провина за низьку навчальну успішність. Одним із найбільш невідповідних моментів було уявлення про те, що негативні навчальні результати учня та їх невідповідність установленим академічним стандартам пояснюються його індивідуальною дисфункцією. На думку дослідника Уайтакера (Whitaker, 1993), це справжня трагедія, коли, з одного боку, існує величезний потенціал для зростання та розвитку, а з іншого, багатьом молодим людям на першому етапі їхнього життєвого шляху закладається думка, що вони ні на що не здатні [12, с. 51]. Отже, головне завдання ефективною школи – змінити цю ситуацію та сформувати в учнів навички самостійної навчальної діяльності. У свою чергу науковці Овенс (Owens, 1998), Столл та Фінк (Stoll and Fink, 1996) виокремлюють наступні характеристики ефективною інклюзивної школи:

- заздалегідь визначені цілі, яких сподіваються досягти зі своїми учнями, та забезпеченість навчальними програмами, що дають змогу реалізувати поставлені цілі та продемонструвати учнівські досягнення;

- динамічна і гнучка система навчання – задовольняти потреби всіх споживачів освітніх послуг (учнів, батьків, громади), постійне оновлення навчальних програм з урахуванням майбутніх потреб;

– інноваційний підхід – йти в ногу з технічним прогресом, бути творчими і відкритими до інновацій. У своїй діяльності педагоги керуються новою парадигмою навчання, в якій центр уваги переноситься із змісту на формування вміння вчитися, від знань як продукту – на процес їхнього набуття, від успішності (порівняно з іншими) на першочерговість самоусвідомлення та особистого розвитку;

– освіта розглядається як процес, що триває упродовж життя, а не як соціальна необхідність, пов'язана з певним віком ("Освіта впродовж життя, а не для життя");

– учитель перестає бути єдиним джерелом знань – тепер він є посередником навчальної діяльності дітей;

– формування шкільної культури, яка надає підтримку всім учням, незалежно від того, чи вважається дитина "винятковою" чи ні, а також підтримує вчителів і батьків дитини. Школа розглядається як осередок навчання, де панує атмосфера інклюзії та турботи;

– школа, що постійно вдосконалюється – учні набувають нових знань, умінь і навичок та формують нові цінності та переконання. "Навчання – це сутність змін і їхній головний атрибут" [7; 9; 12, с. 50–51].

У цьому контексті поняття зміни означає будь-яке нововведення: навчальна програма, методики викладання, розклад проведення навчальних занять, поза-навчальна діяльність, які є новими для учнів, учителів, керівництва чи навчального закладу в цілому. Педагогам таких навчальних закладів потрібно пройти навчання, щоб набути необхідних знань і навичок, а далі спільно працювати над ефективним запровадженням цих методів у межах усього навчального закладу. Адже зміни – це процес, який потребує певного часу. І вчителі є головними провідниками цих змін.

Беручи до уваги попередні дослідження та власний досвід, американські науковці Столл і Фінк (Stoll and Fink, 1996) розробили модель ефективної інклюзивної школи, характеристики якої відображають зміни, що були впроваджені та спрямовані на вирішення проблем та розвиток і розбудову ефективної школи. Їх поділяють на три категорії:

1) спільна мета:

– цінності та переконання, які поділяють всі учасники навчально-виховного процесу;

– чіткі навчальні цілі;

– єдність у викладанні;

2) атмосфера, яка сприяє навчанню:

– залучення та відповідальність учня;

– фізичне середовище;

– визнання та заохочення;

– позитивна поведінка учня;

– залучення батьків і громади, підтримка з їхнього боку;

3) зосередженість на результатах навчання:

– регулярний і частий моніторинг учнівських досягнень;

– колегіальність і підтримка у стосунках між учителями;

– зосередження на методах викладання і змісті навчання [9].

Зміни у навчальному закладі можуть бути зумовлені як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками. До зовнішніх можна віднести державні навчальні програми, зовнішнє оцінювання (наприклад, тест на перевірку базових умінь та навичок і тест на знання математики та мови у місті Сіетл, штат Вашингтон, США), рішення шкільних рад або атестацію педагогічних кадрів та заходи із забезпечення якості освітніх послуг. До внутрішніх чинників змін відносять формування спільних цінностей і створення атмосфери, що сприяє проведенню змін і розвитку культури співпраці.

Науковець Фуллан (Fullan, 1993) висловлює оптимістичну думку, що американські школи вийшли на новий етап змін в освіті [4]. Проте цьому суперечать численні ситуації, коли вчителі та школи чинять опір змінам і не бажають приймати інновації. Останніми роками з'явилося чимало праць, у яких розглядається опір змінам із боку навчальних закладів. У дослідженні ми, опираючись на ґрунтовні праці таких американських педагогів як Хорда, Дейна, Уелша та Шерідана [Hord, 1987; Dana, 1995; Welch and Sheridan, 1993], визначили та обґрунтували перешкоди у реалізації змін та запропонували стратегії їхнього подолання [5; 8].

Опрацювавши наукові джерела, ми виокремлюємо особистісні, організаційні (структурні) та зовнішні перешкоди реалізації відповідних змін у формуванні ефективної інклюзивної школи. Особистісними перешкодами можна вважати, ті що йдуть від конкретного вчителя чи викладацького колективу. У свою чергу особистісні перешкоди поділяються на групи:

- 1) за мотивацією:
 - учителі не сприймають зміни, якщо не бачать у них сенсу;
 - учителі не розуміють, як запропоновані зміни можуть покращити освітню ситуацію;
 - учителі не впевнені, що володіють необхідними знаннями та навичками для роботи з дітьми з особливими потребами;
- 2) за професійною компетентністю:
 - учителя оцінюватимуть на підставі досягнутих успіхів у роботі з дитиною з особливими потребами;
 - учителі побоюються, що їхня некомпетентність стане очевидною для них самих, для колег та адміністрації;
 - вимоги до кваліфікації вчителя будуть завищеними;
- 3) за організацією навчального середовища:
 - робота вчителя потребуватиме більше часу;
 - дитина з особливими потребами вимагатиме більше уваги, і від цього страждатиме решта класу;
 - відсутність навчально-методичної бази;
 - незрозумілі перспективи роботи з іншими фахівцями, що означатиме втрату автономії у виборі оптимальних методів і форм навчальної діяльності.

Підсумовуючи, зазначимо, що, на нашу думку, основними чинниками особистісних перешкод можна вважати відсутність позитивного ставлення до змін і потрібних навичок.

Другий тип перешкод – організаційний, або структурний. У багатьох випадках структура організації робочого часу навчальних закладів не сприяє співпраці вчителів, педагога залишаються певним чином ізольованими один від одного. Викладання – це діяльність, яку виконує особа у класі з учнями, або окремо з учнем / учнями чи у спеціальному кабінеті з допоміжними засобами навчання. Багато вчителів настільки звикають до цієї ізоляції, що перспектива спільного вирішення проблем та викладання на уроці викликає в них відчуття дискомфорту. Як наслідок – відсутність можливостей для поширення кращого педагогічного досвіду.

Аналіз наукових праць показав, що основною організаційною перешкодою на шляху запровадження інклюзивної форми навчання є ізолюваність педагогів, однак існують інші перешкоди: відсутність часу та можливостей проведення зустрічей-консультацій, загальношкільні цілі, ієрархічна структура повноважень, бюджетні обмеження, труднощі в залученні та мотивації працівників з боку керівництва, організація фізичного середовища школи, залучення батьків і т. д.

Виникнення зовнішніх перешкод реалізації відповідних змін у формуванні ефективної інклюзивної школи пояснюється наступними чинниками: брак фінансування для втілення інновацій, низький рівень забезпечення педагогічної освіти, низький рівень взаємодії вчителів спеціальної та загальноосвітньої школи щодо ефективного залучення дітей з особливими потребами у шкільне середовище, а також обмежені матеріальні та кадрові ресурси.

Виходячи з вищенаведеної класифікації перешкод, ураховуючи їхній характер і беручи до уваги багаторічний досвід роботи американських шкіл у провадженні змін та проаналізувавши наукові праці американських дослідників Хорда, Фуллана, Баттерфілда, Артура, Літла, Барта та Хопкінса [Hord, 1987; Barth, 1990; Fullan, 1993; Hopkins, 1993; Butterfield and Arthur, 1994], ми наводимо можливі способи подолання перешкод та реалізації відповідних змін у формуванні ефективної інклюзивної школи [3–5; 8].

1. Способи подолання особистісних перешкод:

- мотивування. Єдиним ключовим чинником будь-якого процесу змін є люди, яких вони стосуються. Звичайно, нововведення, організаційні вимоги та деталі теж важливі, однак вони посідають другорядне місце порівняно з головним – людьми, котрі користуватимуться результатами змін. З практичної точки зору, процес буде ефективнішим, якщо цілі обговорюються та погоджуються всіма учасниками в індивідуальних бесідах, на семінарах або педагогічних нарадах;

– підготовка кадрів. Створення можливостей для неперервного і змістовного професійного розвитку педагогів. Крім того, необхідно в достатньому обсязі забезпечити їх належними навчально-методичними ресурсами;

– відповідальність за результат. Необхідно створити умови, коли відповідальність за впровадження визначатимуть учителі, які разом аналізують поточну ситуацію, доходять спільного висновку про необхідність змін і погоджують шляхи вирішення. Коли вчителі бачать реальну потребу у змінах і вважають їх досяжними та корисними для себе та учнів, у них виникає стимул до участі в цьому процесі, мотивація втілювати зміни і готовність узяти відповідальність за результат;

– формальні навчальні заходи. Проведення тренінгів та майстер-класів, де розповідають про конкретні вміння та наочно їх демонструють. Такі заходи зазвичай відбуваються на базі школи;

– запровадження системи нагородження працівників за діяльність, яка сприяє позитивним освітнім змінам.

2. Способи подолання організаційних перешкод:

– практика співпраці та колегіальності. Колегіальність існує за наявності чотирьох елементів поведінки: обговорення проблем; взаємовідвідування занять; спільне створення навчальних програм; обмін досвідом з викладання та навчання [3]. Справжнє розуміння сенсу або мети приходить лише тоді, коли людина має змогу аналізувати ситуацію, визначити проблеми і потреби та досліджувати можливі варіанти дій. Коли це відбувається у співпраці з колегами, які теж залучені до всіх аспектів діяльності, виникають можливості для формування партнерства і, як наслідок, всі члени групи починають усвідомлювати значення своєї роботи;

– залучення батьків. Нині багато батьків намагаються брати активну участь у шкільному житті своєї дитини. Тому сприйняття їх як рівних партнерів у навчанні та реальне залучення до процесу прийняття рішень має ключове значення. Залучення батьків до управління навчальним закладом створює можливості для участі батьків у процесі змін у школах;

– фасилітація. Це одночасно процес і сукупність навичок, що дозволяють ефективно організувати обговорення складної проблеми чи ситуації без втрат часу та із максимальним залученням учасників процесу. Фасилітатор, за визначенням "Вікіпедії" – вільної енциклопедії ([англ. facilitator](#), от [лат. facilis](#) – "легкий, зручний"), – це людина, що забезпечує успішну групову комунікацію. Американські науковці у галузі освіти Холл і Хорд (Hall and Hord, 1987) у своєму спільному дослідженні подають характеристику ролі фасилітатора у процесі впровадження змін:

створення сприятливих організаційних умов (прийняття рішень, забезпечення навчально-методичною базою);

підготовка (проведення семінарів, постановка цілей);

консультації та моральна підтримка (заохочення учасників під час індивідуальних або групових бесід, наставництво);

моніторинг (збір інформації, проведення нарад з учителями);

зовнішня комунікація (інформування представників адміністрації школи, батьків, членів громади);

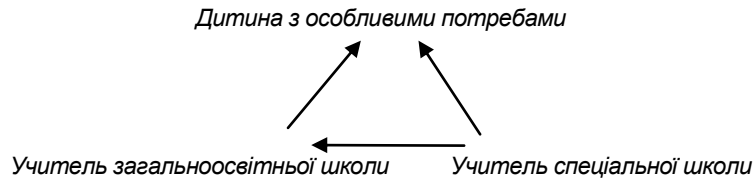
поширення досвіду (заохочення інших осіб, які не беруть участі в експерименті, використовувати інновацію) [5].

3. Способи подолання зовнішніх перешкод.

Спільні консультації стрімко завойовують популярність серед педагогів як метод, що дає змогу ефективно враховувати відмінні потреби всіх учнів у масовому навчальному закладі. Завдяки спільній діяльності вчителі можуть удосконалювати навчальні програми, розробляти методики та створювати нові можливості, налагоджувати співпрацю з батьками, учнями, адміністраторами й іншими педагогами. Аналізуючи праці американських учених Уеста, Айдола, Кеннона, Майлза, Саксі, Лібермана, Вілла, Таузенда, Паулуччі-Віткомба, Невіна, Уайдіна і Гріммета (West, Idol and Cannon, 1987; Miles, Saxi and Liberman, 1988; Villa, Thousand, Paulucci-Whitcomb and Nevin, 1990; West and Idol, 1990; Wideen and Grimmet, 1995), котрі досліджували питання проведення спільних консультацій між педагогами спеціальної та загальної освіти у процесі змін, ми виокремили низку переваг такої співпраці [8; 10; 11]. По-перше, реалізуючи програми, що передбачають співпрацю між викладачами, навчальний заклад може залучити цінний досвід. По-друге, враховуючи

складну систему надання комплексних освітніх послуг дітям з особливими потребами, зростає необхідність у їхній якісній координації. По-третє, спільні зусилля з виявлення учнів групи ризику, в яких можуть виникнути проблеми із успішністю або інші труднощі у навчанні чи соціальній адаптації. По-четверте, співпраця допомагає вчителям підвищувати кваліфікацію і створює умови для саморозвитку.

Консультація будь-якого типу покликана насамперед сприяти вирішенню проблеми та вдосконалювати вміння вчителів, щоб у майбутньому уникати подібних ситуацій або долати їх ефективніше. У традиційній моделі консультацій учитель спеціальної освіти виступає в ролі консультанта і надає послуги опосередковано, допомагаючи вчителям загальноосвітньої школи, які мають у своєму класі дитину з особливими потребами.

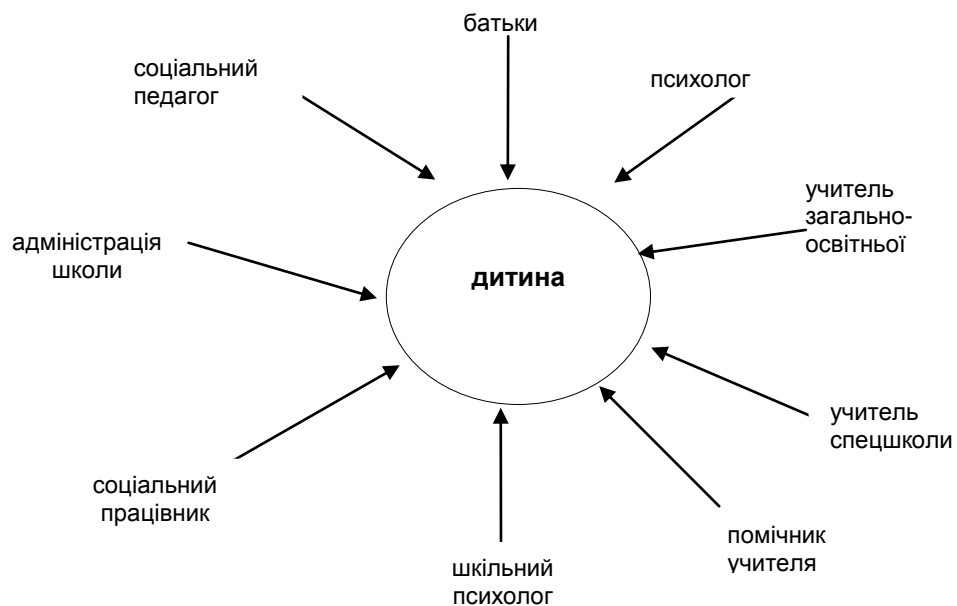


Мал. 1. Традиційна експертна модель

Консультація у традиційній експертній моделі передбачає надання рекомендацій в односторонньому порядку, що не підлягають обговоренню. Такий тип консультування був надзвичайно популярним у школах до поч. 1990-х рр. XX ст.

На сьогоднішньому етапі розвитку освітніх технологій в американських школах домінує метод спільних консультацій. У спільних консультаціях превалює принцип командного підходу, коли формуються дієві партнерські зв'язки. Запорукою успішного включення школяра з особливими освітніми потребами в інклюзивне середовище є розроблення індивідуального навчального плану (ІНП). Ефективною умовою навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному класі має бути ретельне і систематичне визначення відповідних освітніх цілей шляхом адаптації й модифікації стандартного навчального плану, що забезпечує навчання такої дитини і дає можливість включити її в роботу звичайного класу [2, с. 2–13].

Таким чином розроблення індивідуального навчального плану є основною умовою успішного навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі. В інклюзивному класі індивідуальний навчальний план складається за участю вчителів, батьків, спеціалістів, допоміжного персоналу та самого учня.



Мал. 2. Модель спільних консультацій (мультидисциплінарна команда)

У своїх дослідженнях науковці Уест і Айдол (West and Idol) зазначають, що спільні консультації – це не лише процес вирішення проблеми, це також модель надання послуг [11]. Як процес вони ґрунтуються на співпраці та командній роботі, як модель вони передбачають використання різноманітних методів і форм надання послуг. Наприклад, учителі можуть навчати один одного і, таким чином, переймати досвід, щоб якомога повніше задовольняти індивідуальні потреби учнів. Окрім майстер-класів, також успішно застосовуються такі прийоми: консультування, експрес-метод обміну інформацією, бесіди, семінари і т. д. Дослідження науковців у галузі педагогіки Кеннона, Соубела, Вона, Кілгоу, Джонсона, Стейтона, Кука та Купера (Cannon, 1992; Sobel and Vaughn, 1999; Kilgo, Johnson, LaMontague, Stayton, Cook and Cooper, 1999; Stanovich, 1999) доводять, що участь учителів у спільних консультаціях та командній роботі позитивно впливає на процес інклюзії учнів з особливими потребами та підвищення власної педагогічної майстерності і, як результат, – на забезпечення належної освіти для всіх дітей [8].

Отже, можна зробити висновок, що навички співпраці мають велике значення не лише для спеціальних педагогів, а й для вчителів загальноосвітньої школі.

Проведений нами аналіз наукової літератури дозволяє виокремити головні характеристики спільних консультацій:

- добровільна участь. Спільна консультація передбачає, що всі учасники долучаються добровільно і вірять у позитивний результат;
- рівність та рівноправність учасників. Досвід кожної особи, яка залучена до процесу, є однаково цінним;
- колективні знання та досвід. Така форма організації дає можливість працювати колективно, водночас формує самостійність мислення, розвиває мовлення та інші індивідуальні здібності, підвищуючи якість знань, умінь та навичок;
- взаємоузгоджені цілі. Шляхом обговорення учасники виробляють спільні цілі, над реалізацією яких готові працювати;
- спільна відповідальність за участь і прийняття рішень. Головна передумова створення ефективної команди – формування позитивної взаємозалежності;
- інтерактивний та неперервний процес. Створення умов для осмислення й вирішення проблем, усвідомлення обов'язку і відповідальності перед командою, плекання навичок культури і соціальної етики, що включають у себе дотримання моральних принципів та норм у суспільстві, пріоритет загальнолюдських цінностей;
- відповідальність за результат. Спільна відповідальність дає змогу "вирівняти навантаження" між учасниками та позбутися певних страхів, пов'язаних із здійсненням ризикованих кроків [8, с. 417].

Отже, згідно з проведеним аналізом, вважаємо, що різноманітність підходів до застосування моделі спільних консультацій в інклюзивній школі США зумовлена перш за все трактуванням взаємовідносин дитини з особливими потребами і освітніх цілей, котрі є фундаментальними у виборі того чи іншого підходу. За даними дослідження, спільні консультації в цілому можна охарактеризувати як спосіб досягнення певних освітніх цілей у роботі з дітьми з особливими потребами. Наприклад, одні з них підкреслюють, що консультації – процес вирішення проблем. Другі вбачають основне завдання моделі спільних консультацій у розвитку партнерських стосунків між батьками, вчителями та дітьми. Треті вважають, що консультації – це модель надання послуг. Ці різноманітні підходи до трактування суті спільних консультацій визначаються насамперед окресленими освітніми цілями.

Підсумовуючи, зазначимо, що запровадження інклюзії у школах передбачає скоординовані зусилля всіх учасників навчально-виховного процесу і необхідність численних змін та інноваційних перетворень на індивідуальному та системному рівнях. Тому педагоги повинні підвищувати свою кваліфікацію у викладанні і спільно працювати над розробленням і впровадженням найефективніших навчальних програм, щоб допомогти всім учням максимально реалізувати свій потенціал.

Література

1. Равчина Т. Діяльність викладача вищої школи в контексті сучасної філософії освіти / Т. Равчина // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 11–22.

2. Сак Т. В. Індивідуальний навчальний план учня з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі / Т. В. Сак // Дефектологія. – 2010. – № 3. – С. 12–16.
3. Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents and principles can make a difference*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
4. Fullan, M.G. (1993) *Change forces. Probing the depths of educational reform*. London : The Falmer Press.
5. Hall, G. E. and Hord, S. M. (1987) *Change in school: Facilitating the process*. Albany : State University of New York Press.
6. Lipsky, D.K., & Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform : Transforming America's classrooms*. Baltimore, MD : Brooks.
7. Owens, R. G. (1998) *Organizational behaviour in education*. (6th edn). Boston : Allyn and Bacon.
8. Spedding, S. (1996). Teachers as agents of change. In P. J. Foreman (ed.), *Integration and inclusion in action*. (pp. 341–372). Sydney: Harcourt Brace. (2nd Edition published 2001), 391–430.
9. Stoll, L. and Fink, D. (1996) *Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement*. Philadelphia : Open Uni Press.
10. Villa, R. A., Thousand, J. S., Paolucci-Whitcomb, P. and Nevin, A. (1990) In search of new paradigms for collaborative consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(4), 279–292.
11. West, J. F. and Idol, L. (1990) Collaborative consultation in the education of mildly handicapped and at-risk students. *Remedial and Special Education*, 11 (1), 22–31.
12. Whitaker, P. (1993) *Managing change in schools*. Buckingham : Open University Press.

УДК 94(477)"1920":378(09)(477.51)

**ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИЧНОГО ДОСВІДУ
НІЖИНЬСЬКОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ 20-Х РР. ХХ СТ.
У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ**

Конончук І. М.

У статті досліджено досвід Ніжинського інституту в підготовці спеціалістів соціально-педагогічної сфери, а також їх участь у національно-культурному будівництві Чернігівщини та України.

Ключові слова: культура, відродження, нації, національні меншини.

В статье исследован опыт Нежинского института в подготовке специалистов социально-педагогической сферы, а также их участие в национально-культурном строительстве Черниговщины и Украины.

Ключевые слова: культура, возрождение, нации, национальные меньшинства.

The author investigates the experience of Nizhyn Institute in training of specialists in the socio-pedagogical sphere and their participation in the national-cultural development of Chernihiv Region and Ukraine.

Key words: culture, revival, nations, ethnic minorities.

Постановка проблеми та її значення. Ми перебуваємо на етапі становлення національної держави, і цей процес, як зазначають історики та політологи, досить затягнувся. Негативним моментом є і те, що Україна перебуває в періоді глибокої фінансово-економічної кризи, яка охопила весь світ. Але інші країни, на відміну від нашої держави, мають достатньо сильний фінансово-економічний потенціал, досить стабільну економіку і нормальну політичну сферу. У нас же з цими моментами досить складно – постійна політична боротьба різних структур за владу, корупція і казнокрадство, подвійна психологія і зубожіння народу привели до надзвичайно гострої ситуації у соціальній сфері держави. Низький рівень життя, мала заробітна плата, відсутність житла і перспективи його отримання, безробіття – це не весь перелік проблем, які має Україна сьогодні. А якщо сюди додати боротьбу крайнього націоналізму з силами, що хочуть русифікувати Україну, а також інші політичні течії крайнього гатунку, то чітко видно, що на соціально-педагогічних працівників України сьогодні лягає величезна відповідальність. З одного боку, потрібно підтримати людей (і особливо молодь та підростаюче покоління), які мають фінансово-економічного характеру, а з іншого, не потрібно забувати національну сферу, інакше можемо втратити свою культуру і навіть державу. У вишах та школах масово скорочуються години з вивчення Історії України, її культури і традицій, зникають предмети краєзнавчого характеру, на яких вивчалися проблеми історії появи і розвитку інших народів на території нашої держави, зв'язки і взаємини різних народів протягом великого історичного періоду розвитку. Багато представників політичної еліти і сучасної інтелігенції забувають, що протягом віків усі ці народи жили разом в Україні, розвивались і допомагали одне одному у вирішенні багатьох проблем, співіснували і боролись проти ворогів, протидіяли тоталітарному режиму. Повернення тих старих традицій демократизму і толерантності у відносинах між різними народами і є важливим завданням сучасності, яке повинна вирішити вища школа нині. Українське суспільство має величезний досвід вирішення різноманітних національних, культурних, соціальних та інших проблем, взаємодії різних національностей у цьому процесі (бо ми багатонаціональна держава).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі національно-культурного будівництва в Україні зазначеного періоду було приділено досить уваги в дослідженнях В. М. Даниленко, С. М. Кульчицького, Г. В. Касьянова та ін. Також є література щодо діяльності Ніжинської вищої школи загалом і підготовки кадрів зокрема. Особливо цікавими в цьому напрямку є роботи професора Г. В. Самойленка

("Ніжинська вища школа. Сторінки історії"; "Ніжинська вища школа (1820–1995)" та ін.), його сина О. Г. Самойленка, інших дослідників. Але проблема участі вишу та його випускників, студентів і викладачів у національно-культурному будівництві, підготовці кадрів соціально-педагогічних працівників так і не знайшла глибокого висвітлення в даних публікаціях.

Мета статті – проаналізувати особливості підготовки спеціалістів соціально-педагогічної сфери у Ніжинському виші 20-х рр. та їх участь у національно-культурному будівництві регіону.

Виклад основного матеріалу. У 20-ті рр. ХХ ст. українське суспільство також переживало схожий період: економічна розруха і політична нестабільність, боротьба різних політичних та культурних структур, важка соціально-педагогічна ситуація, відсутність працівників соціально-педагогічної сфери потрібного рівня та досвіду, важкі національні проблеми. Після закінчення Першої світової війни, громадянської війни, іноземної інтервенції наша земля була зруйнована вцент. Заводи і фабрики не працювали, школи та культосвітні заклади були закриті, масове безробіття – всі ці проблеми дуже важко впливали на людей, особливо молодь. Ще потрібно додати різноманітні експерименти більшовицької влади з "будівництва нової пролетарської держави, нової екогомії на основі народного ентузіазму, нової революційно-пролетарської культури" тощо. Зауважимо, що "все старе і буржуазне" (з точки зору влади) викорінювалось і нищилось. Але, незважаючи на труднощі соціально-економічного, культурно-освітнього і політичного характеру, народ піднімав економіку і культуру, будував школи і бібліотеки, вирішував соціальні проблеми. В перших лавах тих, хто вирішував ці проблеми, завжди йшла інтелігенція – найбільш освічена і цивілізована частина суспільства, яка завжди була на вістрі більшості соціальних і соціально-педагогічних питань.

Ми змушені були в зазначений період не тільки просто готувати спеціалістів певної діяльності (наприклад, учителів історії, математики, біології, фізики тощо), але й давати їм серйозні знання і навички для роботи в складних умовах міста і села, усвідомлення і вирішення соціальних питань. Досить багато часу в навчальному процесі і позаурочній діяльності виділялося проблемам культурно-освітньої та національної сфер, які були найбільш актуальними в цей період. Студенти і викладачі нашого вишу, а також тих освітніх структур, які співпрацювали з ним або були створені за його участі чи на його базі, разом із навчанням також вирішували конкретні соціальні і освітні проблеми, брали участь у вирішенні національних проблем (наприклад, у проведенні політики українізації), допомагали іншим національностям у будівництві їх культури. Тому вивчення історичного досвіду 20-х рр., особливо діяльності нашого славного вишу, у процесах вирішення соціальних проблем, підготовки спеціалістів соціально-педагогічної сфери, участі у вирішенні національно-культурних проблем має сьогодні дуже велике значення.

У 1913 р. неписьменними були 84 % населення України, існувало всього 19 вишів (навчалось 26700 студентів), але лише один Ніжинський інститут готував учителів гуманітарного циклу. Незважаючи на те, що переважну більшість населення Чернігівщини складали українці (87,9 %), українських шкіл у 1920 р. тут було лише 53 %, українсько-російських – 15 %, всі інші – російські (до революції кількість цих шкіл була відповідно 35 %, 10 % і 55 %) [1, с. 48].

Відродження освіти Чернігівщини почалося вже з 1917 р., коли народ зрозумів, що держава йому не допоможе і потрібно самостійно будувати школи та утримувати педагогів, які навчатимуть їх дітей (таке розуміння було найвищим проявом патріотизму народу). На Ніжинщині ці процеси очолили працівники та випускники Ніжинської вищої школи, які не тільки безкоштовно (лише за харчі) працювали у школах, але й допомагали цим освітнім закладам у формуванні книжкового фонду бібліотек. У 1917 р. з ініціативи професора В. Резанова в Інституті було утворено "Товариство вивчення Росії та України". Одним з перших кроків на шляху українізації товариство визначило завдання створити "Енциклопедію України" [2, арк. 1–6]. Товариство вивчало особливості національного розвитку України в процесі її історії, взаємовідносини різних національностей на її території, їх взаємодопомогу і підтримку одне одного у боротьбі проти царизму і за національний розвиток (за свою освіту, культуру, науку, мову). Було започатковано систему взаємовідносин

Ніжинського вишу та населення – студенти вивчали російську міграцію (і міграційні процеси інших народів) в Україну, динаміку розселення і формування національних структур в Україні, проводили історико-краєзнавчі практики, вивчаючи особливості життя різних народів. Зокрема, в Ніжині вивчали грецьку та асирійську проблему цивілізації (поява і розвиток цих народів в Україні, їх взаємовідносини з українцями тощо). Завдяки цим зв'язкам з українським населенням (та представниками інших національностей) у програмах викладання багатьох історичних та суспільних предметів з'явилися питання, що порушували ці проблеми. В Ніжині в цей час студенти та викладачі скликають Українське віче (присутні 800 осіб), на якому підтримано рішення негайно почати українізацію і утворити "Просвіту" для захисту інтересів українців [3]. На цьому зібранні заявлено, що потрібно створити рівні умови розвитку для інших народів України (навіть нечисленних). Інші народи на території України потребують більшого захисту і більшої турботи держави і народу у зв'язку з їх нечисленністю і багатоміліонного російського царського гніту та русифікації. Студенти також обговорили багато соціальних проблем, зокрема умови життя і навчання студентів, їх харчування та забезпечення підручниками і житлом, забезпечення паливом у зимовий період тощо. Було прийнято рішення, що кожен студент має заготовити по два кубометри дров для опалювання приміщень вишу взимку. Також обговорювалися соціальні проблеми викладачів такого ж плану. Через рік на конференції вузу було прийнято рішення про вивчення історії та етнографії України, української культури і мистецтв, українознавства та про перехід на українську мову роботи [2, арк. 23].

У 20–30-х рр. в Інституті проходять різноманітні експерименти та реорганізації – влада намагалася переробити структуру вишу під ті обставини, в які потрапила країна в той період. Зокрема, можна побачити, що соціальні аспекти чітко враховані в даних реформах – в 1920–1921-ті рр. виш носить назву "Науково-педагогічний інститут", в 1921–1930-х рр. – "Інститут народної освіти", а в 1930–1933-х – "Інститут соціального виховання". Подивившись на останню назву, розуміємо, що соціальні проблеми і підготовка соціально-педагогічних працівників у той час були на першому місці.

У сер. 1920 р. керівництво нашого вишу подало до керівних органів документи, в яких висловило пропозиції щодо реформування Історико-філологічного інституту. У пояснювальній записці було сказано, що дана реорганізація враховує ту складну соціально-економічну ситуацію, в яку потрапила країна, виш і Чернігівський регіон у цілому. Пропозиції передбачали відкрити два інститути: гуманітарний і педагогічний. У складі педагогічного мали бути відділи дошкільної, шкільної і позашкільної освіти [9, с. 206]. Саме педагогічний інститут мав у майбутньому перетворитись на Вищий інститут народної освіти і готувати спеціалістів соціально-педагогічної сфери, які так були потрібні регіону і країні в цілому. Готуючи попередні документи, керівництво вишу врахувало тісні зв'язки інституту з громадськістю Чернігівщини, активну участь викладачів та студентів у національно-культурних процесах, в українському відродженні, культурно-освітньому житті Чернігівщини та України.

Ніжинський інститут очолив українізацію Ніжинщини і частково інших регіонів Чернігівщини. До нього приїжджали люди з усіх куточків Чернігівщини, і для кращої роботи у 1919 р. в бібліотеці вишу відкрито спеціальний український зал та відділ, що працював для студентів та народу. Восени 1920 р. в Інституті створено студентський клуб, у якому брали участь представники багатьох національностей. На засіданнях клубу порушувалися найрізноманітніші питання: від міжнародної ситуації та ситуації в Україні до соціально-побутових проблем життя студентів і викладачів [9, с. 209].

У 1920 р. при педагогічних інститутах Ніжина та Чернігова було створено короткотермінові педагогічні курси, які готували вчителів для сільських шкіл. Вони були практично універсальними, бо давали основи кількох наук. У роботі цих курсів враховували національний аспект, було навіть проведено дослідження проживання різних національностей на території Чернігівщини і цільової підготовки кадрів для цих місцевостей з представників місцевих національних меншин. Їх запрошували на підготовчі курси за умови, що вони потім повернуться у рідне село і будуть працювати у своїй національній школі. Випускники вишу та курсів тримали зв'язки з

інститутом і регулярно приїжджали в Ніжин. Тут вони отримували консультації і допомогу, літературу та нові знання, ділилися досвідом своєї роботи на місцях. Викладачі вишу дізнавалися від випускників про дійсне соціально-економічне становище регіону, основні соціальні проблеми, стан культурно-освітньої роботи у конкретній місцевості. Після аналізу інформації керівництво вишу та викладачі вносили корективи у програми своєї діяльності з підготовки інших випускників, готуючи їх до вирішення тих конкретних соціальних і національних, культурних та освітніх проблем, з якими вони зустрінуться на майбутній роботі у своїй місцевості.

У багатьох освітніх закладах Чернігівщини успішно працювали випускники Ніжинського інституту, яких цінували дуже високо. Таких закладів на поч. 20-х рр. було 43, а студентів та учнів у них (разом із педагогічними курсами та робфаками) – 5029 [4, с. 62]. Рівень підготовки ніжинських студентів був досить високим, і керівництво Чернігівщини і народ зазначали не тільки цей високий рівень, але й готовність випускників до вирішення цілої низки соціально-економічних, національних і культурно-освітніх проблем. Це говорить про те, що наші випускники, крім навчання, завжди глибоко проймалися проблемами свого регіону, намагаючись допомогти людям у вирішенні їх проблем. Така плідна робота студентів і викладачів, з одного боку, і народу, з іншого, говорить про те, що в нашому виші гарно освоїли проблему зв'язку теорії та практики у підготовці спеціаліста. Керівництво вишу і викладачі прекрасно знали, які соціальні проблеми існували на той час в Україні, і намагались у своїй педагогічній діяльності ретельно підготувати студентів до їх вирішення.

Ніжинська вища школа була у перших лавах нашого народу у боротьбі за його національне відродження. В інституті проходила українізація, існувала спеціальна комісія з цього питання (студентську комісію з українізації утворено в 1923 р.), згодом була утворена кафедра української культури та мови. Науковці активно досліджували низку проблем історії та культури України (1924), історію Ніжинщини і Чернігівщини, стан національних проблем у нашому регіоні (В. І. Рєзанов, М. Н. Петровський, М. Н. Бережков, І. Г. Турцевич, Н. Ф. Даденков та інші) [5, с. 1]. Процеси українського відродження захопили величезні маси нашого народу, і випускники Ніжинської вищої школи були в авангарді борні за українську мову і культуру, розвиток та державність, про що свідчить ряд фактів. Наприклад, у 1927 р. газета "Правда" на річницю революції організувала конкурс на кращого вчителя СРСР. Серед переможців були п'ятеро педагогів з України (П. В. Попков, М. М. Соловцов, Т. І. Шумилівська, В. А. Нікітін, В. Ф. Лубенцов). Особливо було відзначено випускника Ніжинського інституту В. Лубенцова, який отримав премію та диплом [6, с. 175]. Зазначимо, що В. Лубенцов активно працював на ниві вивчення історії України, брав участь в українізації вишу та Чернігівщини, подав ряд пропозицій з приводу вирішення соціально-економічних проблем вишу та регіону.

Завдяки Ніжинській вищій школі на поч. 30-х рр. у Ніжині діяло 4 технікуми (бібліотечний, медичний, ветеринарний, механізації сільського господарства). У цих закладах працювало багато штатних працівників вишу. Наші педагоги допомагали початкуючим викладачам в освоєнні своїх професій, методиці проведення занять і загалом у викладанні, вуз поділився з цими учбовими закладами літературою, посібниками, наочністю і навіть надавав приміщення для проведення конференцій та інших заходів [4, с. 458].

У 1934 р. Ніжинський інститут народної освіти було реорганізовано в педагогічний, і на кін. 30-х рр. тут навчалось 4600 студентів. Інститут мав широкі зв'язки із селами та містами Чернігівщини. Студенти та педагоги проводили різноманітні науково-педагогічні дослідження з історії та культури України, краєзнавства і археології, допомагали у вирішенні соціально-економічних та культурно-освітніх проблем [4, с. 458]. У Ніжині в цей час існує і Учительський інститут, який готує сільських учителів кількох спеціальностей, а загальна кількість студентів обох інститутів досягла 6150. Учительський інститут існує практично повністю завдяки підтримці педагогічного – тут працюють його випускники, сюди перейшла частина викладачів. Активна співпраця обох вишів – втілення конкретного вирішення проблеми підготовки соціально-педагогічних працівників для українського села. Тут відбувається тісний взаємозв'язок теорії і практики – слухачі з навколишніх сіл приходять навчатись і розповідають у виші про свої соціальні та інші проблеми, а

викладачі готують їх до вирішення цих проблем [7, с. 22]. Найбільш активно в цьому напрямку працюють викладачі – член-кореспондент АН СРСР В. І. Резанов, професори М. Н. Бережков, І. Г. Турцевич, Є. А. Рихлик, А. Н. Раєвський, Н. Ф. Даденков, Г. П. Пехтелев, П. А. Бельський, А. С. Грузинський та інші [4, с. 458].

У Ніжині в 1920 р. був відкритий Музей історії, мистецтв та етнографії, а при ньому за активної підтримки Інституту діяло наукове товариство [7, с. 339].

У 1923 р. в Інституті відкрито історико-краєзнавчий музей яким керував О. Грузинський, допомогали йому студенти і мешканці Ніжина [8, с. 72–78]. При формуванні експозиції музею активну допомогу надавали студенти і викладачі, простий народ. Підтримавши цю традицію, студенти почали допомагати селянам у створенні своїх місцевих музеїв, формувати експозиції, збирати та оформляти експонати. Це знову ж таки є конкретними у вирішенні соціально-культурних проблем педагогічними кадрами нашого вишу.

У 1924 р. у Чернігові з ініціативи ніжинських викладачів і за підтримки краєзнавчих товариств та комітетів Чернігівщини було відкрито Чернігівський інститут краєзнавства [7, с. 907]. У жовтні 1924 р. переважно завдяки зусиллям ніжинців була скликана І Чернігівська губерньська краєзнавча конференція [7, с. 616]. У січні 1925 р. з'являється Ніжинське наукове товариство. Воно має 4 секції: історичну, етнографічну, природничу, статистико-економічну [7, с. 511]. Товариство не тільки вивчає дані напрями, але й активно цікавиться соціально-економічними проблемами краю.

Завдяки активній роботі ніжинських науковців у 1927 р. прийнято рішення взяти під захист ряд історико-культурних пам'яток Чернігівщини [4, с. 134]. Потрібно зазначити, що викладачі та студенти нашого вишу самі активно брали участь у реставрації культурних пам'яток, організації їх охорони та відродженні – це було конкретне вирішення соціально-культурних проблем сучасності.

Ф. Проценко створив інтернаціональний студентський хор, який користувався великим успіхом у населення Чернігівщини. Лише за перший рік своєї діяльності (1923) він дав 8 концертів у селах Ніжинщини і 9 в самому виші [9, с. 245]. Репертуар був дуже широкий (російські і українські народні пісні, класика різних народів, зарубіжні твори). Ф. Проценко у своїх спогадах зазначає, що ентузіазм був великий, готувати виступи учасникам допомагали викладачі і студенти, друзі та знайомі з міста і навколишніх сіл. Протирич у стосунках між учасниками не було, хоч вони були представниками різних верств і національностей [10, с. 41–43]. Учасники хору та їх друзі гастролювали навколишніми селами у вихідні дні і, крім виступів перед публікою, вирішували конкретні соціально-економічні проблеми: ремонтували сільські клуби, бібліотеки і хати-читальні, допомагали у заготовці палива на зиму, забезпеченні літературою і реквізитом. Після їх виступів у багатьох селах виникали курси підготовки співців та музикантів, і керували ними студенти нашого вишу, що жили в цих селах.

Висновки. Проаналізувавши діяльність Ніжинської вищої школи у національно-культурному будівництві, можна зробити висновки, що педагоги та керівництво нашого вишу завжди враховували соціальну ситуацію, в якій мають працювати їх випускники, проблеми, з якими вони будуть зустрічатись і які їм потрібно буде вирішувати. Підготовка спеціалістів соціально-педагогічної сфери у виші завжди йшла поряд з активною участю студентів і викладачів нашого славного виші у житті своєї країни, регіону, вирішенні ними конкретних соціальних проблем. Фактично наші студенти відразу ж вивчали механізми поєднання теорії з практикою, тому рівень підготовки таких спеціалістів був традиційно високим, і так само його оцінювали держава і народ.

Література

1. Народна освіта на Україні. – Х. : Червоний шлях, 1924.
2. Відділ забезпечення збереженості документів Державного архіву Чернігівської області в м. Ніжині (ВЧОАН), ф. 1105, оп. 1, спр. 2801 а.
3. Собрание студентов в Нежине // Известия Нежинского общественного комитета 1917. – № 10. – С. 9.

4. Чернігівська область // Історія міст і сіл УРСР. Чернігівська область. – К. : АН УРСР, 1983.
5. Передмова // Сіверянський літопис. – 1997. – № 6.
6. Яницький Г. Розвиток народної освіти на Україні 1921–1932 / Г. Яницький. – КДУ, 1965.
7. Чернігівщина : енциклопедичний довідник. – К., 1990. – С. 22.
8. Спаський Іван. Нарис історії Ніжинського музею. Публікація та коментар В. Симоненка та О. Морозова / Іван Спаський // Сіверянський літопис. – 1997. – № 6.
9. Самойленко Г. В. Ніжинська вища школа. Сторінки історії / Г. В. Самойленко, О. Г. Самойленко. – Ніжин, 2005.
10. Проценко Ф. Д. Мистецькі спомини. 1880–1930 / Ф. Д. Проценко. – Ніжин, 1993.

УДК [37.015.31:17.022.1]–057.874(477)"19"

ЗАГАЛЬНІ ЗАСАДИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ В УКРАЇНІ У ДР. ПОЛ. ХХ СТ.

Лещенко М. Є.

У статті розглядаються загальні засади морального виховання в освітніх закладах України др. пол. ХХ ст. Зазначається, що процес морального виховання до 90-х рр. ХХ ст. визначається офіційними документами уряду і КПРС та принципами партійності і класового підходу до виховання.

***Ключові слова:** моральне виховання, комплексний підхід, моральна вихованість, моральні цінності, моральні якості.*

В статье рассматриваются общие основы нравственного воспитания в образовательных учреждениях Украины II половины XX века. Показано, что процесс нравственного воспитания определялся официальными документами правительства и КПСС, принципами партийности и классового подхода к воспитанию.

***Ключевые слова:** нравственное воспитание, комплексный подход, нравственная воспитанность, нравственные ценности, нравственные качества.*

The basic principles of moral education in educational institutions of Ukraine in the second half of the 20th century are considered in the article. It has been shown that up until the 1990s the process of moral education was guided by the official documents of the government and the Communist Party of the Soviet Union, by the principles of party affiliation and the class approach to education.

***Key words:** moral education, comprehensive approach, decency, moral values, moral qualities.*

Актуальність проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства проблема морального виховання особистості набуває все більшої актуальності. Це зумовлено дегуманізацією суспільних відносин, переоцінкою моральних цінностей, відчуженням між людьми, поширенням девіантної поведінки в суспільстві і, як наслідок, появою деструктивних, аморальних, агресивно налаштованих молодіжних угруповань.

Метою публікації є висвітлення основних теоретичних засад морального виховання школярів у др. пол. ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Ми живемо в особливий час. З одного боку, сучасна епоха несе нам нові перспективи і нове натхнення, а з іншого – кидає виклик. Дванадцять років тому людство увійшло у нове десятиріччя, нове століття і нове тисячоліття. Оглядаючи ті події, котрі залишило після себе ХХ ст., можна зробити два основні висновки. Це століття позначилося найбільшим стрибком у розвитку технології, засобів інформації та зв'язку. Водночас у минулому столітті у кровопролитних війнах загинуло більше людей, ніж за всю попередню історію людства.

Кожна історична доба формує певні світоглядні орієнтири та уявлення про природу і світ, місце і роль людини в ньому, її ставлення до самої себе та навколишніх. Починаючи з епохи Відродження, коли людину було проголошено цінністю, освіту розглядають як спосіб сприйняття нею культурних норм та включення їх у дальший її розвиток.

Моральне виховання особистості в сучасних умовах розвитку суспільства – проблема, що хвилює вчених різних галузей наук. Аналіз і порівняння тлумачення терміна "моральне виховання" зарубіжними та вітчизняними вченими показав, що, незважаючи на спільні елементи, в розумінні його існують відмінності.

Термін "моральне виховання" в зарубіжних працях трактується як "moral development" (моральний розвиток) або "moral education" (моральна освіта). Але сучасні науковці України доходять висновку, що таке визначення не відбиває всієї

складності проблеми морального виховання, обмежує її лише оволодінням знаннями про сутність моралі, уявленням про моральні цінності. Термін "моральне виховання" в педагогічній науці є широковживаним, але не має "чіткої визначеності", на що вказував І. Бех. Так, учений пояснював, що виховну технологію ототожнюють з виховними методами, а введення цього поняття вважають даниною моді.

Моральне виховання особистості має на меті формування моральної вихованості, яка передбачає систему моральних знань, умінь, навичок, переконань, поглядів, норм. Завдання морального виховання визначають як процес трансформації суспільно значущих норм, принципів, регулювальних взаємовідносин, загальнолюдських моральних цінностей в індивідуальні якості й формування на цій основі відповідних моральних якостей [4].

Процес розбудови сучасної української освіти здійснюється відповідно до вимог Закону України "Про освіту", Державної національної програми "Освіта (Україна XXI століття)". Ці документи є визначальними і у процесі виховання.

Згідно з Державною національною програмою "Освіта (Україна XXI століття)", одним із шляхів реформування системи виховання є впровадження нових підходів, виховних систем, форм і методів виховання, які б відповідали потребам розвитку особистості, сприяли розкриттю її талантів, духовно-емоційних, розумових і фізичних здібностей. Також проголошується необхідність виховання відповідно до особистісних потреб і здібностей учнів [1]. Це є деякою мірою принципами системи освіти і виховання, що нині реформується і втілюється в життя. А вона, у свою чергу, ґрунтується на з системі освіти, яка панувала в Україні за часів СРСР, відсікання неприйняттого, згідно з новими вимогами суспільства, доповнення.

У той час радянська школа концентрувала свої зусилля на підвищенні рівня ідейно-виховної роботи. Цьому сприяло втілення в життя постанов ЦК ВКП(б) та Ради Міністрів СРСР "О мерах по устранению перегрузки школьников общественной и другой неучебной работой" (1948), "О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы" (1966), "О завершении перехода ко всеобщему среднему образованию молодёжи и дальнейшем развитии общеобразовательной школы" (1972). В прийнятих Верховною Радою СРСР "Основах законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании" (1973) були закріплені основні політичні та організаційні принципи побудови системи народної освіти, узагальнено досвід комуністичного виховання школярів.

У 40–70-ті рр. поступово вирішувалося завдання переходу до всезагальної середньої освіти, покращувалися структура, навчальні плани та програми загальноноосвітньої школи. Подальший розвиток отримали методологічні основи теорії морального виховання.

У 40–50-ті рр. моральне виховання школярів відбувалося під впливом усієї системи виховної роботи партії, держави, школи, суспільних організацій. Основою перебудови роботи школи за ідейно-моральним вихованням слугували постанови ЦК ВКП(б) 1946–1948 рр. з ідеологічних питань. У них в якості важливого напрямку теорії і практики висувалась розробка конкретних аспектів науки про виховання – шляхів та засобів виховання патріотизму, національної гордості та гідності радянських людей.

У теорії морального виховання найбільш чітко прослідковується тенденція до подальшого розвитку її методологічних основ, визначення принципів виховання комуністичної моралі. Виходять у світ праці М. К. Гончарова "Основы педагогики" (1947) та П. Н. Груздева "К. Маркс и Ф. Энгельс о воспитании и образовании" (1957), публікуються статті В. С. Шевкіна "О коммунистической морали и воспитании", М. К. Гончарова "Марксистско-ленинское учение о морали – основа коммунистического воспитания в школе" та ін. Автори розглядали співвідношення морального виховання та ідеології, діалектичний характер виховання комуністичної моралі.

Наступний етап розвитку теорії і методології морального виховання пов'язаний зі вступом країни в період розвинутого соціалістичного суспільства. Перемога соціалізму ознаменувалася утвердженням морально-політичної єдності радянського народу, колективізму, гуманізму, нового ставлення до праці тощо. В цей період починають створюватися нові умови для здійснення всебічного розвитку особистості кожної людини. Програма КПРС, моральний кодекс будівника комунізму стали важливою ланкою для розвитку морального виховання. Ці документи, що охопили

всі види моральних відносин між людьми, стали конкретною програмою діяльності з виховання комуністичної моралі у школярів [2].

Важливе значення мала концепція побудови процесу морального виховання на основі відношень (Т. Є. Коннікова, І. С. Марьєнко, Г. С. Щукіна та ін.). Виховання комуністичної моралі все частіше розглядається як процес, що наділяє діяльність школяра широким спектром відношень до світу, оточуючої дійсності, людей [3].

Історичною віхою, що визначила новий підйом у розвитку теорії та практики морального виховання підростаючого покоління, був XXV з'їзд КПРС, де була висунута ідея комплексного підходу до всієї виховної роботи, обґрунтована необхідність виховання активної життєвої позиції у кожній радянській людині. Розкриваючи сутність структурних елементів комплексного підходу, і в тому числі морального виховання, вчені визначали основні шляхи підвищення ефективності всієї виховної роботи, аналізували умови забезпечення всебічного розвитку особистості молодшої людини.

Подальший розвиток теорії і практики морального виховання школярів загалом визначався вимогами, що були висунуті XXVI з'їздом КПРС та наступними пленумами ЦК КПРС.

Висновки. У складному процесі формування всебічно розвиненої особистості чільне місце належить моральному вихованню, оскільки зміст морального виховання учнів зумовлений потребами і вимогами суспільства до формування всебічно розвиненої особистості, рівнем його моральності. З огляду на це завданням морального виховання в школі є формування національної свідомості й самосвідомості, прагнення жити в гармонії з природою, свідомої дисципліни, обов'язку та відповідальності, поваги до закону, до старших, до жінки [5, с. 251].

Моральне виховання – виховна діяльність школи і сім'ї, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участь у практичній діяльності.

Система освіти і виховання II пол. XX ст. була націлена на шлях виховання комуністичної моралі в процесі виховання, навчання та розвитку дітей. Така робота мала відбуватися не тільки в навчально-виховних закладах, але і в сім'ї. Уряд розробляв і пропонував нові на той час шляхи і методи виховання гуманізму, патріотизму, колективізму тощо. Значним здобутком теорії виховання тих часів стала теорія комплексного підходу до виховання, адже саме таким чином відбувається всесторонній і гармонійний розвиток особистості, на необхідності якого наголошували видатні філософи та педагоги минулого.

Література

1. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://oipopp.ed-sp.net/content/view/34/36/> – Назва з екрана.
2. Кутєпова С. Г. Из истории развития нравственного воспитания: 1946–1976 гг. / С. Г. Кутєпова // Советская педагогика. – 1984. – № 12. – С. 107–111.
3. Марьєнко И. С. и др. Примерное содержание воспитания школьников / И. С. Марьєнко. – 5-е изд., перераб. и доп. – М., 1984. – 144 с.
4. Москальова Л. Ю. Теоретичний аналіз змісту морального виховання особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics_3_2006/1.doc – Назва з екрана.
5. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2003. – 528 с.

УДК 378.035

**ВИКОРИСТАННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ
ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ
СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УКРАЇНІ**

Романенкова Л. О., Біляєва І. М.

Стаття присвячена питанню використання зарубіжного досвіду у підготовці спеціалістів соціальної сфери в Україні з метою підвищення якості навчання. В роботі розглядаються причини, які впливають на якість освіти. Також наведено приклади з досвіду роботи з використання зарубіжних технологій у підготовці майбутніх спеціалістів.

Ключові слова: підготовка спеціалістів, якість освіти, професійний супровід.

Статья посвящена вопросу использования зарубежного опыта при подготовке специалистов социальной сферы в Украине с целью повышения качества обучения. В работе рассматриваются причины, которые влияют на качество обучения. Также приведены примеры из опыта работы по внедрению зарубежных технологий при подготовке будущих специалистов.

Ключевые слова: подготовка специалистов, качество образования, профессиональное сопровождение.

The article addresses questions of the use of foreign experience in training of specialists in the social sphere in Ukraine with the aim of improving quality of education. The author analyzes factors that influence quality of education and describes work experience of using foreign technologies in training prospective specialists.

Key words: training of specialists, quality of education, professional support.

В українському суспільстві виникає все більше соціальних проблем, які потребують нагального вирішення. Суспільство, яке з часів Другої світової війни не знало, що таке бродяжництво, бездомність і злочинність серед підлітків, ВІЛ/СНІД, дитяча та підліткова проституція, сьогодні повною мірою стикається з цими проблемами. Крім цього, зростає кількість людей з алкогольною залежністю не тільки серед чоловіків, а й жінок, тисячі українських життів забирає наркоманія.

Зі зростанням кількості соціальних проблем постають питання, хто і яким чином повинен їх вирішувати. За радянських часів таку відповідальність брала на себе держава. Сьогодні державна соціальна сфера не в змозі це зробити через наявність багатьох причин.

Актуальним є питання невисокої якості соціальних послуг. Об'єктивні причини, а саме, нерозвиненість соціальної роботи, соціальної педагогіки як наук і видів практичної діяльності, несформованість системи соціальної допомоги на пострадянському просторі, відсутність досвідчених спеціалістів, які володіють професійними знаннями, зумовили складну ситуацію у цій сфері. За останнє десятиліття ситуація дещо покращилася, оскільки у вишах розпочалася підготовка соціальних робітників, соціальних педагогів; працівників без спеціальної освіти в соціальних установах змінює нове покоління дипломованих спеціалістів.

Проте це явище носить фрагментарний характер: велика кількість дипломованих фахівців після закінчення вишів не займає робочі місця за спеціальністю. Така ситуація пов'язана з дуже низькою заробітною платнею працівників соціальної сфери (вона майже дорівнює мінімальній пенсії), складним характером роботи (молоді фахівці рідко мають уявлення про особливості роботи), бюрократією (написання звітів іноді займає 50 відсотків робочого часу), непередбачуваністю появи нових законодавчих актів, непередбачуваністю появи нових спеціалістів до практичної діяльності тощо. Зупинимось лише на одному аспекті проблеми – підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності.

Однією з характеристик якості освіти виступає компетентність випускників у сфері професійної діяльності [2]. З цієї точки зору, як свідчать відгуки спеціалістів соціальної сфери на місцях, якість освіти в області соціальної роботи / соціальної педагогіки в Україні залишається на низькому рівні.

Така ситуація обумовлена наступними причинами: перенасиченістю навчальних планів теоретичними курсами, тематика й зміст яких не відповідає реальним запитам суспільства; недостатньою підготовленістю викладачів вишів, які у багатьох випадках не мають досвіду роботи у соціальній сфері, що призводить до відірваності знань, які надаються, від реальної практичної діяльності; відсутністю міцних зв'язків між вишами та соціальними державними й недержавними установами. Розглянемо детально кожну з цих причин.

Спеціальності "Соціальна робота" та "Соціальна педагогіка" досить молоді у нашій системі підготовки фахівців, тому кожен інститут сам формує плани і програми, часто спираючись на західні зразки. При цьому викладачі не завжди мають чіткі уявлення, яким чином ці програми використовують у зарубіжних університетах. На старий підхід до навчання студентів накладають нову програму. Ситуація погіршується, коли дисципліна "Соціальна робота" або "Соціальна педагогіка" виступають додатковими: "Англійська мова та соціальна педагогіка", "Біологія і соціальна робота" тощо. Тим самим значущість цих професій знижується.

Недостатня підготовленість викладачів вишів, які у багатьох випадках не мають досвіду роботи у соціальній сфері, призводить до відірваності знань, які надаються, від реальної практичної діяльності. Вчені, які викладають базові дисципліни, мають у кращому разі підготовку в галузі соціології та педагогіки, іноді психології. Навчитися професії тільки за підручниками складно, а можливість здобути освіту за кордоном часто унеможлиблюється незнанням іноземної мови, зокрема англійської. Досвід американської соціальної роботи, яка стала основою і відправною точкою в розвитку соціальної роботи в Європі, стає недоступним через мовний бар'єр. Таким чином, "книжкові знання", які надаються вишами, у подальшому неможливо застосовувати на практиці.

Третьою причиною низької якості університетської підготовки фахівців соціальної сфери є відсутність міцних зв'язків між вишами та соціальними державними й недержавними установами. Якщо державні структури можуть прийняти студентів на практику, то громадські установи мають труднощі в її організації, зокрема, через незрозумілий для держави правовий статус громадських організацій. Відгуки студентів запорізьких вишів свідчать про те, що в державних соціальних службах бракує професійних кадрів, тому щорічна практика студентів має здебільшого формальний характер. Відірваність практиків соціальної сфери від процесу розробки програм для майбутньої практичної діяльності студентів призводить до нескоординованості дій обох сторін і численних непорозумінь.

Під час таких практик студенти розглядаються працівниками на місцях як "тягар", що заважає й відволікає, якому не можна довіряти серйозну роботу. За таких умов студенти не мають можливості отримати адекватні уявлення про майбутню професію, відпрацювати необхідні вміння й, відповідно, здобути мотивацію, потрібну для якісної роботи. Проведені нами опитування студентів після проходження різних видів практик показали, що у багатьох випадках відбувається формування навіть негативного ставлення до майбутньої професії, що перекреслює увесь сенс підготовки фахівців.

У зв'язку з цим ми пропонуємо звернути увагу на зарубіжний досвід підготовки спеціалістів соціальної сфери, зокрема в університетах США та Канади. Така підготовка носить практичну спрямованість. Гнучкість освітньої системи дозволяє змінювати зміст теоретичного компоненту й організації практичного навчання з урахуванням розвитку теорії й потреб практики. Теоретична підготовка реалізується у єдності з практичною, що досягається завдяки сумісній розробці навчальних програм за участю трьох сторін: університету, представників соціальних агенцій та студентів. Підготовка керівників практики здійснюється на базі університету. П'ятдесят відсотків навчального часу становлять практичні заняття, студенти з першого курсу мають можливість не тільки відвідати різні соціальні установи, а й спробувати свої сили у різних видах діяльності: під керівництвом супервізора студенти можуть виконувати широкий спектр дій.

Досвід стажування, навчання та візитів до американських вишів (University of Maryland, University of Delaware), канадських університетів (University of Regina, University of British Columbia, Trinity Western University) дійсно показав високий рівень практичної підготовленості спеціалістів соціальної сфери. Об'єм аудиторних занять складає в середньому 6 годин на тиждень, вони супроводжуються практичними завданнями, матеріал до яких студенти повинні знаходити на місцях практики. Так,

наприклад, під час вивчення курсу у роботі з людьми похилого віку у Мерілендському університеті (США) студенти працювали поза аудиторією у соціальних службах, проводили дослідження, робили аналіз роботи організацій, інтерв'ювали клієнтів, відпрацьовували навички консультування. У Реджайнському університеті (Канада) важливою частиною практичної підготовки студентів були волонтерські акції.

На наш погляд, досвід підготовки практиків соціальної сфери у США та Канаді можна успішно використовувати в українських вишах. Це можливо через налагодження та зміцнення співробітництва з державними й недержавними соціальними структурами, спільну розробку навчальних планів, залучення викладачів і студентів до організації волонтерської діяльності, збільшення кількості практичних занять.

Практика впровадження нами зарубіжного досвіду у Запорізькому національному технічному університеті на кафедрі соціальної роботи довела, що ця система може бути дійсно ефективною в умовах українських вишів.

Далі ми наводимо приклад розробки й упровадження курсів "Теорія і практика волонтерської діяльності", "Актуальні проблеми соціальної роботи". Викладання цих дисциплін відбувалося протягом двох років (2010–2012 рр.) у тісній співпраці з Запорізькою обласною громадською організацією "Центр підтримки сім'ї "Флоренс", зокрема, на її базі проводилися всі практичні заняття. Головною особливістю цього Центру є те, що всі його співробітники мають спеціальну освіту у галузі соціальної роботи, соціальної педагогіки, психології, фізичної реабілітації.

Основні ідеї викладання курсів були запозичені нами з зарубіжного досвіду: постійний зв'язок між теорією та практикою; максимальне залучення студентів до практики протягом усього процесу навчання через виконання творчих, пошукових завдань, безпосередньої допомоги клієнтам; сумісна розробка програм навчання разом із фахівцями соціальної сфери; постійний професійний супровід студентів; надання самостійності у вирішенні поставлених завдань тощо.

Першим нашим кроком у розробці курсів було виявлення конкретних потреб Центру сім'ї, можливих напрямків діяльності, де участь студентів була б максимальною корисною. Фахівці Центру надали нам перелік актуальних запитів, які потребували нагального вирішення. Таким чином, нам вдалося визначити окремі теми майбутніх теоретичних і практичних занять. Нашою головною метою на цьому етапі стала якісна теоретична підготовка студентів до виконання заздалегідь визначених завдань.

За умов такої співпраці та поінформованості штату співробітників Центру про допомогу, з боку майбутніх фахівців, процес прийняття цієї допомоги відбувався набагато легше на відміну від більшості ситуацій на базах практики. Колектив заздалегідь чекав на студентів, орієнтованих на виконання конкретних завдань. Така ситуація суттєво покращувала психологічну адаптацію студентів, формувала комфортний емоційний клімат у колективі, що є важливою умовою для формування позитивних уявлень про майбутню професію.

Теоретична підготовка студентів, яка проводилася нами у подальшому, вже базувалася на можливості апробування отриманих знань на практиці. Так, наприклад, під час розробки й упровадження курсу "Теорія та практика волонтерської діяльності" нами були запропоновані наступні види роботи: участь у волонтерській діяльності у якості соціального працівника, залучення волонтерів та робота з ними, написання творчого есе у межах тематики курсу [1, с. 7].

Студентам було запропоновано обрати один із наступних напрямків волонтерської діяльності: організація дозвілля для людей похилого віку, показах лялькового театру для дітей з особливими потребами, навчання молодих людей з особливими потребами, збирання інформації про соціальні установи міста Запоріжжя, підготовка й проведення лекцій для батьків, що виховують дітей з особливими потребами, організація студентського кіноклубу [1, с. 10]. Після такої практики ми отримали багато відгуків від самих студентів та їх клієнтів. Ось лише деякі приклади таких коментарів. "Я отримала особистий досвід роботи з дітьми з особливими потребами. Можу сказати, що цей досвід є незамінним! Я багато дізналася про захворювання дітей, у мене була можливість проявити творчість і головне, я отримала багато позитивних емоцій" (Альбіна С., студентка 4 курсу). "Я працювала з людьми похилого віку: ми робили мило з ними, виготовляли паперові вироби, картки тощо. Мені дуже подобалося до них приходити! Це було так цікаво! Я навчилася розуміти цих людей, бачити їх потреби. І я також бачила, що їм цікаво зі мною"

(Наталія, студентка 4 курсу). А ось відгуки молодих людей з особливими потребами – клієнтів територіального центру міста Запоріжжя: "Нам так подобається займатися зі студентами різними справами: ліпити, грати, співати – все подобається! Ми завжди чекаємо на них!"

Важливим моментом у підготовці студентів було те, що вони мали можливість обрати напрямок діяльності за бажанням. Таким чином, ми намагалися врахувати індивідуальні особливості кожного студента, надавали можливість проявити себе.

Під час упровадження нами курсу "Актуальні проблеми соціальної роботи" ми запропонували студентам прийняти участь у діяльності Центру "Флоренс" з розвитку основ відновного правосуддя в Україні. Студенти відвідали Центр реабілітації "Республіка "Пілігрим" (м. Маріуполь), який займається реабілітацією безпритульних дітей. Також студенти були у Комишуваській школі соціальної реабілітації, де перебувають діти-малолітні правопорушники. Після прослуханих лекцій з відновного правосуддя студенти організували різні акції для цих дітей. Мета такої діяльності – безпосередня допомога дітям, з одного боку, та з іншого боку, впровадження основ відновного правосуддя в Україні. Окрім цього, студенти мали можливість оволодіти навичками організаторської діяльності, роботи в команді, вміннями встановлювати контакти з різними клієнтами тощо.

У зворотньому зв'язку зі студентами щодо курсу "Актуальні проблеми соціальної роботи" ми отримали схвальні відгуки саме про практичні заняття, на яких студенти мали можливість безпосередньо взаємодіяти з клієнтами та відпрацювати професійні навички.

Значущим у процесі підготовки майбутніх спеціалістів був постійний професійний супровід студентів, який здійснювався працівниками Центру у співпраці з викладачем вишу. Особливістю супроводу був індивідуальний підхід до кожного студента, врахування особистісних особливостей, постійний зворотній зв'язок з клієнтами, – все це допомагало аналізувати діяльність, коректувати дії.

Таким чином, студенти суттєво допомогли у роботі агенції, перебуваючи в якості повноцінних спеціалістів, отримали досвід практичної діяльності, сформулювали уявлення про майбутню професію, що і було метою впровадження зарубіжного досвіду й довело ефективність його використання. Важливим результатом нашої діяльності стало те, що після прослуховування курсів та участі у практичній роботі студенти висловлювали бажання працювати в Центрі в якості волонтерів. Зворотній зв'язок від студентів та довгострокова волонтерська допомога продемонстрували наявність у студентів стійкої мотивації до професійної діяльності, що, на наш погляд, є цінним досягненням. Також ми отримали багато слушних пропозицій, з боку студентів, щодо вдосконалення процесу навчання, форм та методів роботи.

Виходячи з результатів проведеної нами роботи, ми можемо зробити наступні висновки: для покращення якості підготовки спеціалістів соціальної сфери в українських вишах можна використовувати зарубіжний досвід, а саме:

- змінювати програму підготовки студентів й збільшувати кількість годин на практичну діяльність;
- проводити семінарські та практичні заняття на базі соціальних структур;
- співпрацювати з громадськими організаціями, які мають більшу гнучкість порівняно з державними і швидше відповідають на запити суспільства;
- студентам і викладачам приймати участь у міжнародних програмах обміну фахівців з метою отримання закордонного досвіду;
- надавати студентам можливість проявляти самостійність під час виконання завдань, приймати до уваги пропозиції щодо процесу навчання, використовувати цінні ідеї, які вони пропонують;
- мотивувати викладачів працювати в громадських організаціях, щоб мати практичний досвід роботи.

Література

1. Методичні вказівки до практичних занять з курсу "Теорія та практика волонтерської роботи" для студентів спеціальності 8.040202 "Соціальна робота" денної та заочної форм навчання / авт.-уклад.: Л. О. Романенкова, І. М. Біляєва. – Запоріжжя : ЗНТУ, 2011. – 43 с.
2. Джанетт Кобли и др. Определение понятия качества в образовании / Джанетт Кобли, Миске Уитт и др. Доклад ЮНИСЕФ. – Нью-Йорк, 2000. – 125 с.

УДК: 37. 016 : 81'243: 303. 442. 3 (477+44)

**ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ
Анімаційних технологій
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ У ФРАНЦІЇ**

Трофименко М. Ю.

Стаття присвячена проблемі порівняльно-історичного аналізу досвіду використання анімаційних технологій в Україні та Франції у процесі навчання іноземним мовам учнів загальноосвітніх закладів.

Ключові слова: Франція, порівняльно-історичний аналіз, учень, анімація, анімаційні технології, комунікативний підхід, мовленнєві ігри, процес навчання, іноземна мова.

Статья посвящена проблеме сравнительно-исторического анализа опыта использования анимационных технологий в Украине и Франции в процессе обучения иностранным языкам учащихся общеобразовательных учреждений.

Ключевые слова: Франция, сравнительно-исторический анализ, ученик, анимация, анимационные технологии, коммуникативный подход, языковые игры, процесс обучения, иностранный язык.

The article is devoted to the historico-comparative analysis of the experience of using animation technologies in teaching foreign languages to students at general education schools in Ukraine and France.

Key words: France, historico-comparative analysis, student, animation, animation technologies, communicative approach, language games, education process, foreign language.

На сьогодні для України є важливим міжнародний досвід формування конкурентоспроможної галузі професійно-лінгвістичної підготовки фахівців різних кваліфікацій. Цілком закономірно, що французький досвід забезпечення компетентнісного підходу до професійної підготовки іноземних громадян, а також педагогічного персоналу для надання високоякісних лінгвістичних послуг з навчання французької мови як іноземної, становить значний інтерес для вітчизняних педагогів. Слід зазначити, що в Україні останнім часом здійснено важливі заходи, спрямовані на реформування сфери іншомовної освіти громадян. Державною національною програмою "Освіта" (Україна XXI століття) головною метою розвитку української освіти визначено якісно новий рівень викладання основних шкільних предметів, з-поміж яких чільне місце посідають іноземні мови. Україна традиційно вирізняється високим рівнем професійної підготовки викладачів іноземних мов, зокрема це стосується методології, змісту підготовки вчителів у вищій школі. Для забезпечення конкурентоспроможності українських громадян у франкомовному середовищі виникла потреба звернення до зарубіжного педагогічного досвіду професійно-лінгвістичної підготовки, з'ясування її специфічних особливостей у галузі формування комунікативних компетенцій.

Освітня система Франції завжди привертала увагу вітчизняних і зарубіжних дослідників. Загальні проблеми реформування освіти, нові аспекти сучасної освітньої політики Франції висвітлено у працях російських і вітчизняних дослідників Б. Л. Вульфсона, О. Б. Лисової, Т. В. Мельник, С. В. Владимирової, Л. М. Макарової, К. В. Корсака, Н. М. Лавриченко.

У контексті сучасного підходу до визнання ролі іноземної мови в усіх сферах соціально-культурної та професійної діяльності людини значно підвищуються вимоги до навчальних закладів, які повинні сформувані у студентів та учнів уміння використовувати іноземну мову у комунікативних цілях, що є метою вивчення дисципліни "Іноземна мова", а викладач повинен виступати лише у ролі модератора навчального процесу, а не ієрархічного диктатора зверху [3, с. 14]. У теорії і на практиці навчання іноземної мови накопичено значний досвід з урахуванням досягнень

лінгвістики, психології, соціолінгвістики, а також завдяки використанню сучасних методів навчання і новітніх технологій [4, с. 17].

Актуальним на сьогодні є питання про навчання іноземним мовам сучасними методами, які базуються на використанні інноваційних педагогічних технологій, які оптимізують навчання іноземним мовам учнів загальноосвітніх закладів. Об'єктивним є факт упровадження анімаційних технологій (АТ) у процес викладання іноземних мов на заняттях з учнями загальноосвітніх навчальних закладів. Під АТ ми розуміємо, комплекс інтерактивних методик (навчально-дидактичні ігри, розмовні клуби, дебати, тренінги, майстер-класи тощо).

Зазначене вище обумовлює постійну увагу і пошук ефективних методів у навчанні іноземної мови як дисципліни навчального плану середніх і вищих навчальних закладів. Саме ефективність організації процесу навчання іноземних мов у навчальних закладах, сучасний комунікативний підхід до визначення змісту навчання, використання відповідних сучасних методів і новітніх технологій, обґрунтованість мети навчання кожного з урахуванням специфіки психолого-вікових особливостей тих, кого навчають іноземної мови, основні напрямки реалізації ідеї озброєння молодого покоління соціокультурними знаннями, уміннями і навичками володіння іноземними мовами створюють реальну можливість використання мови як засобу інтеграції до міжнародної спільноти [2, с. 43].

Завдання даної статті – на основі аналізу методичної літератури з проблеми використання сучасних педагогічних технологій навчання порівняти та виділити риси, мету, зміст використання анімаційних технологій на заняттях з іноземної мови з урахуванням специфіки їх використання у загальноосвітніх навчальних закладах Франції. Таким чином, у даному дослідженні ми зосередимо нашу увагу на методиках використання анімаційних технологій у Франції, які значно покращують та роблять лепшим процес вивчення іноземних мов [6, с. 135–138].

Об'єкт дослідження – професійно-лінгвістична підготовка засобами анімаційних технологій у Франції.

Предмет дослідження – зміст, форми і методи анімаційної підготовки іноземних фахівців у Франції.

Мета дослідження – здійснити науковий аналіз ідей і практичного досвіду професійно-лінгвістичної підготовки фахівців з іноземної філології засобами АТ у Франції.

Сучасна підготовка учнів засобами АТ полягає в тому, що в основу покладено формування комунікативної компетенції шляхом активізації професійно орієнтованого усного мовлення, що набуває додаткового змістового й емоційного наповнення в ігрових, поетично-пісенних педагогічних технологіях; удосконаленню компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителів французької мови; подальшого розвитку набуває характеристика зарубіжного педагогічного досвіду професійно-лінгвістичної підготовки, зокрема в аспекті використання технологій "виховання через дії", "виховання через мистецтво" та ін.

Одним із напрямів їх діяльності є розробка програм інтенсивного професійно-лінгвістичного навчання фахівців з іноземних мов.

З'ясовано, що центри професійно-лінгвістичної підготовки іноземних фахівців у Франції об'єднуються у чотири професійні асоціації: 1. Асоціацію університетських центрів з навчання французької мови іноземців; 2. Професійну асоціацію; 3. Асоціацію інформаційних центрів; 4. Національну асоціацію навчання французької мови як іноземної [2, с. 44].

У ході нашого дослідження встановлено, що мета і зміст професійно-лінгвістичної підготовки учнів у загальноосвітніх закладах Франції відображають специфіку і традиції французької педагогічної практики з чіткою орієнтацією на Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти. Професійно-лінгвістична підготовка спрямовується на професіоналізацію фахівців шляхом формування їхньої комунікативної компетенції в процесі розвитку її складових: лінгвістичної, соціолінгвістичної, прагматичної, соціокультурної, стратегічної та соціальної компетенцій для здійснення професійної діяльності відповідно до умов сучасного ринку праці.

Викладацький склад професійно-лінгвістичних загальноосвітніх закладів має вищу освіту і належну підготовку до практичної та науково-дослідної діяльності в умовах сучасного навчального середовища. Компетентнісний підхід до професійно-

лінгвістичної підготовки здійснюється на основі інтеграції педагогічних, психологічних, нейролінгвістичних і біологічних факторів з індивідуальними можливостями, здібностями та інтересами тих, хто навчається [1, с. 220].

З'ясовано той факт, що новітні інновації французької педагогічної школи полягають в інтегруванні в навчальний процес анімаційних технологій: ігор, тренінгів, майстер-класів, художніх ательє, розмовних клубів та ін. Головним завданням викладача стає вміння вдало викликати мотивацію в учнів та заохотити їх до вивчення іноземної мови. На просунутих етапах навчання, навчити знаходити інформацію самостійно та продовжувати самостійне навчання упродовж майбутньої професійної діяльності.

В сучасному науковому середовищі існує величезна кількість різноманітних методологій навчання іноземним мовам, як і кількість самих викладачів, які постійно займаються оновленням та введенням інновацій до свого навчального курсу; так саме як існування різних стилів навчання, порівняно з кількістю студентів, які вивчають ту чи іншу іноземну мову.

Вчителі та учні в школах, викладачі та студенти у ВНЗ, представляють собою головне джерело в навчальному середовищі. Ми пропонуємо розглядати вчителя як "посередника" (координатора) та "учня"; адже ці обидві терміни найточніше описують їх окремі ролі в контексті нашого дослідження. Роль учнів і посередників може бути відображена у наступній порівняльній таблиці:

Роль посередника	Роль учня
<ul style="list-style-type: none"> • Заохочувати та звертати увагу до предмету за допомогою різних стилів навчання 	<ul style="list-style-type: none"> • Бути обізнаним про різні стилі навчання і бажати спробувати нові підходи, стратегії тощо
<ul style="list-style-type: none"> • Забезпечити точними мовними прикладами, які б відповідали запланованим вправам та завданням 	<ul style="list-style-type: none"> • У навчальному процесі, відчувати себе впевнено, бажати ризикувати, осмілюватися давати відповіді, здогадуватися, користуватися кожною можливістю вивчити щось нове, звертатися за допомогою до посередника та інших можливих джерел отримання знань
<ul style="list-style-type: none"> • Заохочувати учнів до вибору "сміливих" стратегій навчання 	<ul style="list-style-type: none"> • Працювати самостійно і спільно, з метою отримати добрі результати у мовному та цільовому контекстах
<ul style="list-style-type: none"> • Пильнувати про правильне уживання мовних одиниць учнями та вчасно виправляти помилки, якщо в цьому виникає потреба 	<ul style="list-style-type: none"> • Слідкувати за особистими успіхами та за успіхами інших, беручи до уваги спільні помилки
<ul style="list-style-type: none"> • Бути позитивним і обнадійливим, розглядати будь-який результат як успіх 	<ul style="list-style-type: none"> • Постійно робити конспекти та повторювати попередній матеріал
<ul style="list-style-type: none"> • Розуміти навчання як процес співпраці, за наявності постійних переговорів між посередником та учнями, а також для визначення цілей і методів подальшої роботи 	<ul style="list-style-type: none"> • Визнавати свою активну роль як учня, бажати обговорювати цілі, методи роботи та іншими питання разом з посередником

Навчання, що базується на використанні АТ дозволяє одночасно вирішити декілька задач. Воно розвиває комунікативні уміння і навички, сприяє встановленню емоційних контекстів між учасниками навчального процесу, вирішує виховну задачу, оскільки привчає працювати в команді, прислуховуватись до думки своїх товаришів [3, с. 64–67]. Реалізація анімаційної методики корінним чином змінює співвідношення ролі вчителя / викладача до учнів / студентів. Ствердження домінуючої ролі викладача (я – вчитель, я знаю більше (тобто ієрархічне ставлення), залишається у минулому, оскільки сьогодні домінує інша тенденція, яка базується на положеннях взаємодії, взаєморозуміння, взаємонавчання =>учень => вчитель, учень => учень, учитель => учні [5, с. 82–95].

Звичайно, що постає проблема рівня оволодіння самими викладачами зазначеними анімаційними прийомами, від їх бажання постійно вивчати досвід, переважною більшістю, іноземних учених і практиків щодо анімаційного підходу у навчанні іноземної мови.

Успішність функціонування методики використання АТ значною мірою залежить від наявності сучасних основних і допоміжних засобів навчання іноземної

мови, які укладені за інтерактивними принципами і які є у розпорядженні школи, вчителя, від розуміння вчителем суті призначення даної переважно сучасної методики, володіння інтерактивними прийомами і цілеспрямованого їх використання у контексті комунікативного підходу навчання іноземної мови, який відображає суть мовленнєвої діяльності [4, с. 125–131].

У навчальному процесі Франції широко застосовуються сучасні технології навчання: інтернет-ресурси, телебачення, відео-технічні засоби, інтерактивна дошка, персональні комп'ютери. Характерною особливістю навчального процесу французьких загальноосвітніх закладів є широка варіативність форм і методів професійно-лінгвістичної підготовки. Серед них на особливу увагу заслуговують навчальні майстерні, успіх яких підтверджено багаторічною працею французьких педагогів – Ж. Піаже, П. Ланжевена, А. Валлона, А. М. Перрет-Клермон, Одет і Анрі Бассис, М. Дюкома, І. Ламорт та ін. [1, с. 223].

Проведене порівняльно-педагогічне дослідження проблеми становлення і розвитку професійно-лінгвістичної підготовки учнів у Франції дає підстави стверджувати, що метою професійно-лінгвістичної підготовки є надання належного рівня педагогічної класичної освіти, яка забезпечує здійснення ними професійних (виробничих) функцій. Особливе місце серед освітніх завдань посідає формування комунікативної компетенції.

3-поміж інноваційних технологій, які використовуються в освітній діяльності середніх навчальних закладах Франції, особливої уваги заслуговують педагогічні технології виховання через дії, мистецтва (інтерацію, анімацію, поезію, музику, драматизацію). Ефективною формою професійно-лінгвістичної підготовки є лінгвістичні майстерні, які використовують методи інтерактивної педагогіки: зосередженість на творчому пошуку, мовленнєве занурення, діалогізацію навчального процесу, встановлення комфортних міжособистісних комунікацій. При цьому значна увага приділяється розвитку досконалого мовленнєвого слуху, тренуванню артикуляційного апарату, роботі над дикцією, що є рушійними силами подолання мовних бар'єрів [2, с. 45].

Подальшого вивчення потребують організаційно-педагогічні засади впровадження використання анімаційних технологій у навчання учнів загальноосвітніх закладів України, у контексті застосування зарубіжного досвіду, з'ясування педагогічних умов формування професійної компетентності вчителів-філологів у системі вищої освіти.

Література

1. Авксентьева О. І. Інноваційні підходи у викладанні іноземних мов / О. І. Авксентьева // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць : у 2 ч. / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – К., 2001. – Ч. 2. – С. 220–223.
2. Авксентьева О. І. Мистецькі технології навчання французької мови / О. І. Авксентьева // Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2005. – № 5. – С. 43–45.
3. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій : навч.-метод. посіб. для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня "магістр" / О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2010. – 332 с.
4. Пассов Е. И. Урок иностранного языка / Е. И. Пассов, Н. Е. Пассов. – М., 2010. – 634 с.
5. Пометун О. Інтерактивні технології: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 135 с.
6. Шулигіна Р. А. Педагогічний такт і професійна етика як необхідні складові педагогічної діяльності у процесі спілкування з учнями / Р. А. Шулигіна // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць. – К. : Вид. центр КНЛУ, НМАУ, 2002. – № 19. – С. 135–138.

УДК 37.(091)

**ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ
СЕРБСЬКОЇ БАЯННО-АКОРДЕОННОЇ ШКОЛИ
(КІН. ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.)**

Устименко-Косоріч О. А.

У статті розглянуто початковий етап розвитку сербської баянно-акордеонної школи, що виник у сфері просвітництва в контексті музично-побутових форм музикування. Тяжіння до професіоналізації сербських баяністів-акордеоністів, досвід освічених музикантів інших країн визначили національно-освітні напрямки у розбудові баянно-акордеонної школи. Період кін. ХІХ – поч. ХХ ст. – етап творчих пошуків та формування педагогічних ідей у розбудові власної баянно-акордеонної освіти.

Ключові слова: Сербія, баянно-акордеонна школа, музична освіта, аматорство, просвітництво, національний характер, творчий потенціал.

В статье рассмотрен начальный этап развития сербской баянно-акордеонной школы, возникший в сфере просвещения в контексте музыкально-бытовых форм музицирования. Тяготение к профессионализации сербских баянистов-акордеонистов, опыт опытных музыкантов других стран определили национально-образовательные направления в развитии баянно-акордеонной школы. Период конец ХІХ – начало ХХ века – этап творческих поисков и формирования педагогических идей в развитии собственного баянно-акордеонного образования.

Ключевые слова: Сербия, баянно-акордеонная школа, образование, любительство, просвещение, национальный характер, творческий потенциал.

The article describes the initial phase in the development of Serbian button accordion school that emerged in the field of education in the context of everyday forms of music-playing. Tendency towards professionalization of Serbian button accordionists and experience of educated musicians from other countries determined national educational trends in the development of button accordion school. The period from the end of the 19th till the beginning of the 20th century is a period of creative search and formation of pedagogical ideas in the development of domestic button accordion education.

Key words: Serbia, button accordion school, music education, amateurship, education, national character, creative potential.

Складовою музичної освіти є виконавська практика баяністів-акордеоністів, яка у єдності з педагогічним компонентом забезпечує її успішність. В історії розвитку виконавської школи баяністи-акордеоністи усвідомлювали її культурну та соціальну значущість. Виконавська практика представників баянно-акордеонної школи започаткована в аматорській, просвітницькій, концертній справі, в межах якої формувалися: творчий потенціал, зміст та форми освіти за фахом, дидактичні прийоми у вихованні баяністів-акордеоністів, усвідомлення їх ролі у культурно-суспільних процесах країни. Але історико-педагогічний контекст школи, формування педагогічних ідей, особливості розбудови музичної освіти за фахом локально зазначеної країни з її здобутками та професійними досягненнями залишаються за межами спеціального наукового дослідження. В процесі вивчення маловідомих історико-педагогічних компонентів сербської баянно-акордеонної школи здійснено спробу визначити передумови формування баянно-акордеонної школи. Відповідь на зазначену проблему є актуальним положенням для подальшого з'ясування тенденцій розвитку баянно-акордеонної освіти в Сербії.

Аспекти розвитку сербської музично-педагогічної думки та освіти розглянуто в працях Р. Пейовіча (сербська музична освіта ХІХ ст.), В. Єгорової (діяльність діячів та композиторів Сербії), Б. Йованчіча (соціологія сербської музики), К. Томашевіча (розвиток музично-педагогічної освіти Сербії в освітньому Європейському просторі). Їх праці збагатили історію педагогіки відповідним фактичним матеріалом,

теоретичними висновками, але до визначень певних періодів історичного розвитку музичної педагогіки та освіти вони не вдавались.

Мета статті полягає у з'ясуванні педагогічно-освітніх стимулів у розбудові музично-виховної системи баяністів-акордеоністів Сербії.

Аналіз наукової літератури з історії розвитку сербської баянно-акордеонної школи уможлиблює визначення історичних періодів у контексті культурно-суспільних процесів країни. На різних історичних етапах змістовне збагачення баянно-акордеонної школи в системі музичної освіти відбувається за рахунок нових науково-теоретичних розробок, які залежать від соціокультурних, технічно-економічних тенденцій країни, музично-стильових новацій у галузі музичної культури. Дослідження музично-педагогічних тенденцій розвитку баянно-акордеонної школи здійснюється засобами з'ясування змісту, структури навчання, виконавської практики, організації музичної освіти (професійна та аматорська; державна та приватна), трансформації цих форм у системі музичного виховання.

Кін. XIX – поч. XX ст. – період, коли складаються умови для розвитку музичної освіти, поширюється інструментарій, як наслідок, – формується виконавська практика на досконалих академічних інструментах, які витісняють з музично-культурного побуту примітивні народно-національні форми музикування.

У кін. XIX ст. при Белградському співочому товаристві розпочато практику гри на хармоніумі (нім. Harmonium; рос. гармоніум, фісгармонія) – старовинний музичний клавішно-пневматичний інструмент. За звучанням нагадує орган, зовні схожий на фортепіано. Звук видобувається за допомогою повітря, що нагнітається міхами і коливанням металевих язичків, пов'язаних з клавіатурою. Міхи приводяться в рух двома великими ножними педалями. З поч. XIX ст. інструмент стали називати фісгармонією (від грец. *phusa* – "міхи") [2, с. 5]. У сербському музичному побуті використовувався саме для проведення занять з хором для точного інтонування вокальних партій, пізніше у якості акомпануючого інструмента на святах та культурно-масових заходах.

Можемо припустити, що сучасна "хармоніка" здобула "національний характер" на теренах Сербії завдяки існуючому виду виконавської майстерності на гармоніумі кін. XIX ст. Відзначимо, що інструмент не існував у сербському художньому побуті до сер. XX ст., але культурна прапам'ять нації зберігала, судячи з усього, довіру до цього варіанту "портативного органа", який мав свої гілки-продовження в різних країнах Європи і Латинської Америки.

Поняття "хармоніка" увійшло до сербського наукового термінологічного обігу через етимологічний смисловий компонент, який живить інтуїтивне, співзвучне і, до речі, достатньо вивірене розуміння кореневого слова "хармоніум". Підкреслюємо, що термін "хармоніка" використовується саме в сербській органології у визначенні сучасного баяну-акордеону та не має аналогів у жодній країні світу (в країнах СНД – баян-акордеон, країнах Западу та Сходу – акордеон). Історико-культурний екскурс та етимологічна спорідненість двох полярних, розведених часом понять наводить нас на думку, що поширеність баяну-акордеону в Сербії, стрімкий розвиток виконавства та освіти за фахом у др. пол. XX ст. відбувся на національно-ментальному рівні в історико-культурній трансформації музично-інструментальної традиції країни.

На формування педагогічної думки започаткування освіти за фахом значний вплив мала виконавська практика. Слухацький досвід збагачувався за рахунок численних виступів сербських аматорів та іноземних виконавців. Їх творчість привертала інтерес до інструментальної музики та до окремих музикантів. Ці обставини створювали умови для започаткування музичної освіти, яка поступово набувала змін та відступала від форм аматорського музикування. З цих сприятливих обставин виникав прошарок освічених людей, які були здатні виконувати і компонувати музику, навчати інших формам музичного мистецтва. Безперервний обмін зразками музичного мистецтва позитивно впливав на формування різних виконавських шкіл, музичної освіченості, теоретично-методологічної бази, організаційних координат виконавських закладів. Стимулом до організації державних музичних установ стала приватна музично-педагогічна практика та мережа приватних музичних шкіл. Тривалий час подібні освітні установи залишалися вузькопрофільними, тобто викладання обмежувалось одним музичним інструментом, як правило, – скрипка або

фортепіано. Іноді власник школи уособлював один і директора, і педагога інструмента, і викладача теоретичних дисциплін.

Культурно-історична ситуація країни не завжди створювала позитивні умови для розвитку музичної освіти, іноді сприяла штучному вилученню видатних імен діячів із контексту історії сербської культури (наприклад, С. Мокраньца, К. Монойловича, К. Станковича), що викликало необхідність у переосмисленні історичної ситуації та фактологічного матеріалу з метою вилучення помилок, які заважають з'ясуванню цілісної картини розвитку сербської баянно-акордеонної школи.

Період (1909–1940) – характеризується зверненням професійних музикантів до баянно-акордеонного музикування, детальніше досліджуються характерні особливості інструмента та його можливості. Це етап узагальнення творчих можливостей баяністів-акордеоністів. Інтенсивно продовжує розвиватися мережа приватних музичних шкіл. Активно розробляється теорія музичної освіти за фахом, обговорюються такі питання як емоційно-слуховий досвід виконавців, асоціативне мислення, репертуарна політика, інтелектуально-творчий розвиток баяністів-акордеоністів.

До цього періоду відноситься започаткування власного виробництва баянів-акордеонів Сербії (1930). На території Сербії з кін. XIX ст. в основному були представлені діатонічний дворянські "хармоніки", а по закінченні Першої світової війни трьох-шестирядні баяни [3, с. 37] та акордеони [4, с. 1]. У процесі поширення баянно-акордеонного музикування в країні виконавцям доводилося освоювати і ремесло ремонту інструмента. На початку їм займалися самі виконавці-любители, пізніше, коли численність інструментів зростала, ускладнювалася конструкція інструментів (поява регістрів, збільшення голосів), виникла проблема у професійних майстрах, які з роками презентували власні експериментальні моделі. Першим майстром виробництва баянів-акордеонів в Сербії був А. Цоліч [Там само, с. 86], який офіційно у 1930 р. розпочав виготовляти їх у власній майстерні Белграда. З часом А. Цоліч об'єднав навколо себе групу майстрів, любителів-виконавців, які з великим ентузіазмом займалися цим складним ремеслом.

Відкриттям у галузі баянно-акордеонного мистецтва Сербії стала шестирядного права клавіатура інструмента, яка повністю відповідала запитам народної сербської музики. На цих моделях відтворюються можливості транспонування у різні тональності, що значно поширило технічні атрибути виконавців у позиційному (аплікатурному) та гармонійному аспектах. Унікальна для інших країн клавіатура мала три основних і три допоміжних ряди розташовані у хроматичній послідовності звуків. З одного боку, – позитивний технологічний аспект сербської моделі інструмента сприяв швидкому оволодінню виконавською технікою гри на інструменті, з іншого, – механічна зміна тональностей гальмувала розвиток слухових якостей, гармонійного мислення сербських виконавців. Тільки розвинута система освіти за фахом, що з'являється пізніше, поступово витиснула "народні" методи з творчо-виконавської практики сербських баяністів-акордеоністів.

З зародженням нового для Сербії виду музичної діяльності майстри-конструктори максимально наближались у цій галузі до якості італійців (які є світовими лідерами у галузі виробництва баянів-акордеонів). Але фабрики Італії, розташовані в районі Кастельфідардо (Kastelfidardo), чуттєво відносилися до власних новітніх технологічних розробок та їх розголошень, тому професійні контакти з італійськими фахівцями були побудовані не на основі організовано-ділового співробітництва, а на особистісних контактах.

Утвердження баяна-акордеона як сербського національного інструмента в період між двома світовими війнами відбувалося завдяки діяльності першого віртуоза, талановитого виконавця народної музики А. Тодорович-Крневца (1905–1942).

А. Тодорович-Крневац музикував на італійському інструменті фірми "Даллапе" (Dallare). Це був перший баян з шестирядною правою клавіатурою, виготовлений за спеціальним замовленням [2, с. 15]. Саме завдяки А. Тодорович-Крневцу ця клавіатура стала користуватися великим попитом у виконавців народної музики. На ньому можна було виконувати практично все те, що виконується і на сучасних інструментах, які обладнані системою "готового" акомпанементу. Баян цього типу поширений і сьогодні, але тільки для виконання народної музики. Виконавці народної музики, як правило, називають подібну модель "сербським" інструментом. Підкреслимо, що ця назва відображає не процес конструктивної еволюції інструмента, а

нинішнє унікальне, й по суті, національно-ментальне побутування баянно-акордеонного мистецтва. Дана модель інструмента раніше, ніж у Сербії існувала в Італії. З. Ракіч стверджує, що в 1920–1930 рр. ця модель інструмента була поширена у музичній практиці держав Скандинавського півострова, Чехії та країн СНД [Там само, с. 12]. Однак сьогодні шестирядний баян існує тільки в Сербії, є інструментальним атрибутом виконавців та шкіл народної музики.

У наукових дослідженнях видатного німецького історика та музикознавця Г. Ріхтера, зафіксовані дані по експорту баянів-акордеонів в Сербію із західних держав. Дослідник зазначає, що у 1928 рр. експортовано 3381 інструмент, що вказує на масову практику баянно-акордеонного виконавства в країні.

У процесі дослідження історії розвитку баяну-акордеону в Сербії помітно відчувається вплив як Заходу, так і Сходу, що відбивається у виборі видів і типів інструментів, на яких грали сербські виконавці. В історичний проміжок між двома світовими війнами, в умовах національно-етнічної експансії здійснюються спроби формування єдиної югославської культури. Але досвід різних національно-культурних традицій визначило шлях формування власних музичних атрибутів, що віддзеркалювалось і в баянно-акордеонних виконавських формах. У ті роки найбільшим попитом користуються інструменти фірм "Dallape", "Paolo Soprani" і "Hohner".

Поряд з поширеними ужитковими формами баяна-акордеона в сербському фольклорі інструмент стає невід'ємним атрибутом музикантів у виконанні популярних класичних п'єс, розважальної музики та міських романсів. В історії сербської музичної педагогіки зафіксовано, що наприкінці 1920-х рр. в Сербії виникають перші оригінальні композиції для баяна-акордеона: "Sieben neue Spielmusik" (1927), "Schwabische Dorfmusiken" (1933), "Frühlingssonatine" (1940) Х. Германа; "Harmonika auf Wanderschaft" (1935) К. Реселінг; "Preludium, Ostinato und Capriccio" (1935), К. Мара "Extentrik, ongleur und Spitzentanzerin" (1938). В музичну практику сербських баяністів-акордеоністів упроваджуються твори німецьких композиторів (Г. Ціхлер, Г. Амброзіус) [5, с. 52]. Поширеність німецької літератури пояснюється особливим впливом Німеччини на розвиток національної музичної культури Сербії, переважно Словенії та Хорватії, які знаходилися у складі Югославії.

У цей період баянно-акордеонне музикування починає носити масовий характер, відкриваються музично-технологічні можливості інструменту, які перевершують фольклорні та розважальні традиційні якості інструмента. Цьому сприяють постійні виступи музикантів з інших країн, що приїжджають на гастролі в Белград та інші великі міста Сербії. Особливий відбиток на концертну та музичну культуру Сербії залишали гастролі музикантів країн колишнього ССРСР [3, с. 45], а також виступи артистів з російської численної діаспори. Музичне життя цього періоду характеризується творчими злетами, які спостерігаються у зростанні професіоналізму та виконавського рівня, збагаченні музичного репертуару, активізації концертної діяльності баяністів-акордеоністів за кордоном.

У 1940-х рр. відбувається оновлення музичних установ Сербії, під впливом перших педагогів Альбіна та Нілки Факіних сербські баяністи-акордеоністи починають виконувати твори Й. Баха, Г. Генделя, В. Моцарта та ін. [2, с. 3–7]. Стали з'являтися навчальні та методичні посібники, спеціально розроблені для баяна-акордеона (методичні розробки німецького композитора К. Мара, а пізніше і самого А. Факіна). У галузі музичної творчості спостерігаються тенденції до піднесення народно-національного начала, що відзеркалено у творчості композиторів та особливо загострено у післявоєнні роки.

У цей період баянно-акордеонне музикування та виховні його форми мали стихійний характер. У культурних центрах Сербії процес виховання здійснювався більш організовано, в межах культурно-мистецьких товариств, які ставали дедалі популярнішими. Ансамблі народних танців і пісень, створені в цих та інших суспільствах, ставили перед собою завдання збереження та популяризації фольклору. Отже, баянно-акордеонне мистецтво в період 1909–1940 рр. спирається на побутові форми музикування, у якій започатковуються традиції колективного та ансамблевого виконавства.

Найважливіші культурно-історичні особливості даного періоду пов'язані з музично-просвітницькою функцією баяна-акордеона. Спираючись на перші самовчителі та посібники (переважно німецькі та російські) музиканти презентували популярні

зразки музичної класики у власній інтерпретації, залучали до них слухачьку аудиторію, численних шанувальників баянно-акордеонної музики.

У ці роки загострюється питання щодо формування музичних шкіл за фахом та започаткування професійного виховання баяністів-акордеоністів. Стимулом для започаткування музичної освіти за фахом стає відкриття у 1937 р. першого вищого музично-педагогічного закладу – Белградської музичної академії.

Поява перших музичних навчальних закладів у 1940-х рр. ХХ ст. з класами баяна-акордеона стало першим кроком на шляху до академічних форм виконавства. Якщо баян-акордеон у період 1900–1940 рр. був пристосований для побутового музикування, то з 1942 р. відбуваються зміни його статусу – на теренах Сербії активно впроваджується система професійної освіти за фахом. Першими педагогами баяна-акордеона були піаністи, які вносили в практику навчання високу академічну культуру.

Загальні результати дослідження культурно-історичних періодів у контексті розвитку загальної освіти дозволили сформулювати наступні висновки. Розвиток баянно-акордеонної освіти в Сербії розпочато на тлі просвітництва та музично-побутових жанрових форм музикування. Вплив досвідчених музикантів різних країн та їх залучення до баянно-акордеонної освіти та практики мали вирішальну роль у формуванні інтелектуально-творчих здібностей виконавців, розуміння їх функціонального призначення в суспільстві, пошуках власної педагогічно-освітньої концепції у реалізації головної програми – становлення національної професійної музичної освіти за фахом. Еволюція баяна-акордеона в органологічному контексті детермінувала розвиток педагогічної думки та виконавсько-практичних дій музикантів, які посідали головне місце в проекті розбудови баянно-акордеонної освіти Сербії.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у подальшому з'ясуванні історичних періодів розвитку сербської баянно-акордеонної школи з урахуванням педагогічно-освітніх досягнень та визначенням музично-практичних домінант.

Література

1. Егоров Б. О некоторых акустических характеристиках процесса звукообразования на баяне / Б. Егоров // Баян и баянисты. – М. : Советский композитор, 1981. – Выпуск № 5. – 115 с.
2. Ракич З. Особенности развития баянно-акордеонной культуры Сербии : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. иск. : спец. 17.00.02 "Музыкальное искусство" / Ракич З. – Москва, 2004. – 21 с.
3. Devic D. Skripta za studente / D. Devic // Etnomuzikologija. – Beograd : FMU, 1980. – 154 s.
4. Devic D. Narodna muzika Crnoredja. Beograd: Kulturno-obrazovni centar Boljevac / D. Devic. – Beograd : FMU, 1990. – 134 s.
5. Terzic V. Izbor kompozicija za klavirsku harmoniku / V. Terzic. – Knjazevac : Nota, 1990. – 125 s.

НАШІ АВТОРИ

1. **Багрій Вікторія Неофидівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.
2. **Бейгер Галина**, Zdzisław, doktor, starszy wykładowca Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie.
3. **Біла Олена Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри соціальної педагогіки, психології і педагогічних інновацій Державного закладу "Південно-український національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського".
4. **Біляєва Інна Михайлівна**, заступник директора Запорізької обласної громадської організації "Флоренс".
5. **Благінін Валерій Михайлович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
6. **Бобро Артур Анатолійович**, магістрант Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя спеціальності "Соціальна педагогіка".
7. **Бондарчук Алла Ярославівна**, старший викладач кафедри пісенно-хорової практики та постановки голосу Рівненського державного гуманітарного університету.
8. **Борисюк Світлана Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
9. **Вакуленко Галина Михайлівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
10. **Василевська Людмила Семенівна**, методист методичного кабінету управління освіти Ніжинської міської ради.
11. **Гордієнко Тетяна Володимирівна**, старший викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
12. **Заболотна Оксана Адольфівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри практики іноземних мов, координатор міжнародної діяльності Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
13. **Захарчук Мар'яна Євгенівна**, начальник лінгвістично-освітнього відділу Національного університету "Львівська політехніка", викладач англійської мови Навчально-наукового інституту післядипломної освіти м. Львів.
14. **Кабриль Катерина Володимирівна**, викладач кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
15. **Качалова Тетяна Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
16. **Клос Лілія Євгенівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології та соціальної роботи Національного університету "Львівська політехніка".
17. **Кобилянський Олександр Володимирович**, кандидат технічних наук, доцент, професор, завідувач кафедри безпеки життєдіяльності Вінницького національного технічного університету.
18. **Ковальчук Василь Іванович**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач НДЛ експериментальної педагогіки та педагогічних інновацій Київського університету імені Бориса Грінченка, докторант кафедри управління навчальними закладами та педагогіки вищої школи Класичного приватного університету.
19. **Конончук Іван Миколайович**, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
20. **Ларіна Тетяна Валеріївна**, викладач кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
21. **Леонова Інна Михайлівна**, аспірантка кафедри соціальної психології, психологія соціальних наук Національного університету імені Тараса Шевченка.
22. **Лещенко Марина Євгенівна**, аспірантка кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
23. **Мацегора Анастасія Віталіївна**, студентка V курсу факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
24. **Москалець Олена Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики викладання Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
25. **Нагач Марина Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
26. **Наріжна Яна Іванівна**, магістрантка факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
27. **Новак Тетяна Анатоліївна**, аспірантка лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання АПН України.

28. **Онищенко Ірина Володимирівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і практики початкової освіти Криворізького педагогічного інституту державного вищого навчального закладу "Криворізький національний університет".
29. **Остапчук Олена Леонідівна**, асистент кафедри соціальної педагогіки та педагогічної майстерності Житомирського державного університету імені Івана Франка.
30. **Останіна Ніна Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
31. **Островська Наталія Олександрівна**, аспірантка кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
32. **Парфанович Іванна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи Інституту педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.
33. **Пихтіна Ніна Порфиріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
34. **Підлипська Світлана Дмитрівна**, асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
35. **Пожидаєва Оксана Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та практичної психології Академії праці і соціальних відносин.
36. **Половіна Олена Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.
37. **Равлюк Тетяна Анатоліївна**, викладач кафедри загальної та соціальної педагогіки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.
38. **Романенкова Людмила Олексіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент Запорізького національного технічного університету.
39. **Скиба Марина Миколаївна**, аспірантка кафедри соціальної роботи Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
40. **Спіліоті Олена Володимирівна**, викладач кафедри музичної педагогіки та хореографії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
41. **Стадник Денис Олександрович**, аспірант кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
42. **Степченко Любов Василівна**, старший науковий співробітник Національної бібліотеки імені Вернадського.
43. **Стрельнікова Ніна Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
44. **Трофименко Марина Юріївна**, здобувач, викладач кафедри викладання другої іноземної мови Запорізького національного університету.
45. **Тукач Ірина Іванівна**, асистент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
46. **Устименко-Косоріч Олена Анатоліївна**, кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри теорії, історії музики та інструментальної підготовки Інституту культури і мистецтв, ЛНУ імені Тараса Шевченка.
47. **Хоменко Олександр Вікторович**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов інженерно-економічного факультету Київського національного університету технологій та дизайну, докторант Інституту вищої освіти НАПН України.
48. **Чусова Ольга Миколаївна**, аспірантка кафедри соціальної педагогіки, психології та педагогічних інновацій Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.
49. **Шрагіна Лариса Ісааківна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної і прикладної психології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні рукописів у наступні випуски журналу
"Наукові записки" Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя
просимо користуватися новими ПРАВИЛАМИ оформлення та подання рукописів до журналу

До опублікування в збірнику приймаються наукові статті, що раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, англійською або російською мовами у **друкованому** та **електронному** виглядах. Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, з 1,5 інтервалом та розмірами полів: верхнє – 20 мм, лівє – 30 мм, правє – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 5 до 15 сторінок.

До рукопису додаються:

- **рецензія**, підписана спеціалістом вищої кваліфікації в тій галузі науково-технічного знання, до якої належить стаття за своїм змістом (для осіб, що не мають наукового ступеня);
- **витяг із протоколу** засідання кафедри чи іншого наукового підрозділу, де ця стаття обговорювалася, з ухвалою про рекомендацію її до друку в "Наукових записках" (для осіб, що не мають наукового ступеня);
- **дані про автора** (прізвище, ім'я, по батькові, адреса, науковий ступінь, вчені звання, посада, місце роботи, службовий та домашній телефони, e-mail), із котрим редакція матиме справу щодо опублікування рукопису;
- **квитанція про оплату** за друк статті – **17,00 грн за 1 стандартну сторінку**.

До друку приймаються лише наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

СТРУКТУРА РУКОПISУ

- 1) Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту.
- 2) **Назва** друкується великими літерами по центру.
- 3) **Прізвище та ініціали автора** – під заголовком малими літерами.
- 4) Короткі **анотації українською та російською мовами** (до 6 речень).
- 5) **Ключові слова**.
- 6) **Основний текст** статті може розбиватися на розділи. Посилання в тексті подаються у квадратних дужках із зазначенням номера джерела та сторінки (I7, с. 64I) у підзаголовку "Література".
- 7) Перед **списком використаних джерел**, який подається в алфавітному порядку, пишеться підзаголовок "Література".
- 8) **Резюме англійською мовою**, оформлене так само, як і початок статті (назва, автор, резюме, ключові слова).

Усі значення фізичних величин подаються в одиницях Міжнародної системи СІ.

У тексті використовується науковий та науково-популярний стиль, за винятком звертання до попередніх робіт або якщо інше зумовлене змістом статті.

Усі малюнки подаються на електронних носіях в одному зі стандартних форматів (jpeg, tiff). Усі малюнки і таблиці потрібно послідовно пронумерувати арабськими цифрами (Рис. 1., Таблиця 1). До кожного малюнка подають короткий підпис, а до таблиці – заголовок. Необхідно уникати дублювання графічного матеріалу і довгих заголовків таблиць.

Формули у статті подаються тільки в електронному варіанті й набираються через стандартний редактор формул Microsoft Equation, що входить до складу Microsoft Office.

Нумерація формул подається в круглих дужках. Нумеруються лише ті формули, на котрі у статті є посилання.

Рішення про публікацію статті приймає редколегія. Вона має право направити статтю на додаткову рецензію або експертизу, а також на літературну правку статті без погодження з автором. **Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.**

Авторам надається коректура статті. Ніякі зміни верстки, за винятком помилок під час набору, не допускаються. Виправлену і підписану автором коректуру слід протягом трьох днів повернути в редакцію.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою автора статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

Матеріали направляти на адресу:

м. Ніжин, вул. Кропив'янського, 2 (кафедра педагогіки та педагогічної майстерності)

E-mail: nizhyn.Kaf_ped@mail.ru

Новгородська Юлія Григорівна (моб.: 097 800 76 10)

У разі недотримання авторами усіх вищезазначених умов редакція має право повернути статтю на доопрацювання чи відмовити в її друкуванні

Зразок заяви

В редколегію журналу

"Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя"

Заява

Я (Ми)

автор (співавтори) статті _____

прошу (просимо) опублікувати її в журналі "Наукові записки..."

Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалася і не направлена для публікації в інші видання.

З чинним законодавством про друковані засоби інформації ознайомлений(ні) і за його порушення несу (несемо) персональну відповідальність.

"_____" _____ 201__р.

Підпис