

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

**Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя**

Наукові записки

**Психолого-педагогічні
науки**

№ 4



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 № 2 від 25.10.12 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. – № 4. – 219 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 – **В. М. Косяк**
Літературний редактор – **О. М. Лісовець**
Коректор – **А. М. Конівненко**

Підписано до друку
Гарнітура Computer Modern
Замовлення №160

Формат 60x84/8
Обл.-вид. арк. 20,69
Ум. друк. арк. 27,57

Папір офсетний
Тираж 100 пр.

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, № 4, 2012 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Бойко В. О. Інклюзивна освіта: до питання визначення поняття та особливостей її запровадження.....	7
Гевчук Н. С. Теоретичні основи виховання дітей трудових мігрантів в умовах соціально-освітнього середовища.....	11
Гуріч В. О. До проблеми соціально-педагогічної роботи зі збереження освітніх навичок дітей у закладах охорони здоров'я.....	15
Завацька Л. М. Програма "Вибір" як модель соціально-педагогічної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах	19
Кальченко Л. В. Організація системи роботи з сім'єю у контексті профілактики соціального сирітства: сімейно-центрований підхід.....	23
Коваленко Є. І. Методологічна функція історії педагогіки у становленні майбутнього педагога	27
Ліфарєва Н. В. Активізація людей похилого віку у культурно-дозвілєвій діяльності проекту "Університет третього віку"	35
Павлюк Л. М. Теоретичні аспекти проблеми формування соціальної компетентності старших підлітків	40
Плахотнік О. В. Роль почуттів співпереживання у виховному процесі сучасної школи.....	44
Поліщук В. А. Інтеграція як провідна тенденція міжнародного розвитку соціальної роботи і соціальної освіти у XXI ст.....	48
Поліщук К. М. Теоретичні засади експериментального дослідження формування світоглядних уявлень старших дошкільників.....	55
Руденька Т. М. Арт-педагогіка як інновація сучасної професійно-педагогічної теорії і практики.....	59
Сьомкіна І. С. Модель комплексної організації соціально-педагогічної роботи ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями	64

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Гужва Т. М. Використання інноваційних технологій у формуванні професійних цінностей майбутніх соціальних працівників	72
Загородня Л. П., Марєєва Т. В. Методика визначення готовності майбутніх вихователів до створення позитивного професійного іміджу	77
Калаур С. М., Олексюк Н. С. Доцільність використання акмеологічного підходу для самореалізації майбутнього фахівця	83
Кетеван К. Декілька порад щодо спілкування з дітьми	87
Кручек В. А. Формування культури педагогічної взаємодії на лекційних заняттях.....	90
Лизун І. Ф. Роль соціально-педагогічного консультування у роботі з підлітками із сімей трудових мігрантів.....	94
Пасічник О. О. Структура і критерії комунікативних умінь та результати визначення рівня їх сформованості у майбутніх соціальних педагогів	98
Ткаченко Н. М. Модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності	103

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

Аніщук А. М. Підготовка майбутніх фахівців до здійснення індивідуального підходу в процесі виховання та навчання дітей дошкільного віку ...	109
Бєленька Г. В. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти	114
Залібовська-Ільницька З. В. Система підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери до роботи з дітьми, що мають відхилення у розвитку	120
Кобилянська Л. І. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх соціальних гувернерів у процесі вишівської підготовки.....	125
Копилова С. В. Передумови удосконалення професійної підготовки фахівців із соціальної роботи	132
Лисакова І. В. Соціальна педагогіка та педагогіка дозвілля в підготовці менеджерів соціокультурної діяльності	139
Мищик Л. І. Оптимізація підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності	143
Петришин Л. Й. Формування креативності майбутніх соціальних педагогів в умовах професійної підготовки	149
Петрюк І. М. Компетентнісний підхід у підготовці соціальних педагогів і працівників до роботи з дезадаптованими клієнтами	155
Яблочников С. Л. Складові професійної підготовки магістрів з економічної кібернетики	161

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Житомирська Т. М. Проблема опрацювання та засвоєння регіонального досвіду полікультурної освіти в Українському Подунав'ї у процесі підготовки соціальних педагогів	166
Дужа-Задорожна М. П. Особливості професійної підготовки соціальних педагогів до роботи з сім'єю у різних типах вищих навчальних закладів Німеччини	171
Кисла Н. Ю. Теорія та досвід організації навчально-пізнавальної діяльності студентів із соматичними захворюваннями в Україні та за кордоном.....	178
Коваленко В. О. Ідеї трудового виховання в педагогічній спадщині Дж. Дьюї.....	184
Коваль В. В. Фізичне виховання молоді в педагогічній творчій спадщині відомих українських педагогів ХХ ст.	189
Крапивний Я. М. Формування педагогічної техніки майбутніх учителів у духовних закладах Чернігівщини XVII–XVIII ст.	194
Лакуста Т. Д. Дослідження проблеми статевої соціалізації у вітчизняній та зарубіжній педагогіці	198
Попов О. А. Сучасний стан системи соціально-педагогічної і соціальної роботи з молоддю в Німеччині.....	204
Попригкіна Д. Ш. Проблема наукової організації праці майстра виробничого навчання у педагогічній спадщині С. Я. Батишева	210
Трубавіна І. М. Закордонний досвід соціально-педагогічної роботи з сім'єю	214

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Boyko V. O. Inclusive education: the definition of the concept and peculiarities of its implementation	7
Gevchuk N. S. Theoretical foundations of bringing up children of migrant workers in conditions of the socio-educational environment	11
Gurich V. O. On the problem of socio-pedagogical work for maintaining children's learning skills in health care institutions	15
Zavats'ka L. M. The program "Choice" as a model of socio-pedagogical work in general education schools	19
Kal'chenko L. V. Organization of work with families in the context of social orphanhood prevention: the family-centered approach	23
Kovalenko Y. I. The methodological function of the history of pedagogy in formation of prospective teachers	27
Lifareva N. V. Socio-pedagogical problems of organizing elderly people's cultural and leisure activities	35
Pavlyuk L. M. Theoretical aspects of the problem of social competence formation in senior adolescents	40
Plakhotnik O. V. The role of empathic feelings in the educational process of modern school	44
Polishchuk V. A. Integration as a key trend in the international development of social work and social education in the 21 st century	48
Polischuk K. M. Theoretical foundations of the experimental research on senior preschool children's world outlook formation	55
Ruden'ka T. M. Art pedagogy as innovation in the modern professional pedagogical theory and practice	59
Syomkina I. S. A model of the complex organization of socio-pedagogical work with at-risk families in CSSFCY	64

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Guzhva T. M. Use of innovative technologies in shaping professional values of prospective social workers	72
Zagorodnya L. P., Mareyeva T. V. Assessment method for measuring prospective preschool educators' preparedness for creating a positive professional image	77
Kalaur S. M., Oleksyuk N. S. Applicability of the acmeological approach to self-realization of prospective specialists	83
Ketevan K. Several suggestions on communicating with children	87
Kruchek V. A. Forming the culture of pedagogical interaction during lectures	90
Lyzun I. F. The role of socio-pedagogical counseling in the work with adolescents from families of migrant workers	94
Pasichnyk O. O. Structure and criteria of communication skills and results of determining levels of their formation among future social pedagogues	98
Tkachenko N. M. The model of training prospective primary school teachers for planning out-of-school educational activities	103

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Anischuk A. M. Preparation of prospective specialists for applying the individual approach in the process of teaching and bringing up pre-school age children	109
Belen'ka G. V. Formation of prospective preschool educators' professional competence in conditions of university education	114
Zalibovs'ka-Ilnits'ka Z. V. The system of training prospective specialists in the socio-pedagogical sphere for work with children with developmental disorders	120
Kobylians'ka L. I. Formation of preparedness for professional activity in prospective social tutors at higher educational institutions	125
Kopylova S. V. Preconditions for improvements in professional training of social work specialists	132
Lysakova I. V. Social pedagogy and pedagogy of leisure in preparing managers of socio-cultural activities	139
Mischyk L. I. Optimization of preparing social pedagogues for professional activities	143

Petryshyn L. Y. Forming creativeness of prospective social pedagogues in conditions of professional training	149
Petriuk I. M. Competency approach in preparing social workers and pedagogues for work with maladjusted clients.....	155
Yablochnikov S. L. The components of professional training for the Master's degree in Economic Cybernetics	161

HOME AND FOREIGN EXPERIENCE

Zhytomyrs'ka T. M. Regional experience of poly-cultural education in the Ukrainian Danube area: the problem of its processing and learning in social pedagogue training	166
Duzha-Zadorozhna M. P. The peculiarities of professional training of social pedagogues for work with families in various types of higher educational institutions in Germany	171
Kysla N. Y. The theory and practice of organizing learning activities of students with somatic diseases in Ukraine and abroad	178
Kovalenko V. O. Ideas of labor education in John Dewey's pedagogical heritage..	184
Koval' V. V. Physical education of youth in the pedagogical oeuvre of the renowned Ukrainian pedagogues of the 20 th century.....	189
Krapyvnyi Y. Formation of prospective teachers' pedagogical techniques at clerical educational establishments in Chernihiv Region of the 17 th –18 th century	194
Lakusta T. D. Research into the problem of sex-role socialization in domestic and foreign pedagogy	198
Popov O. A. The current state of the system of socio-pedagogical and social work with youth in Germany	204
Poprytkina D. S. The problem of scientific organization of the training officer's work in the pedagogical heritage of S. Y. Batyshev	210
Trubavina I. M. Foreign experience of socio-pedagogical work with families.....	214

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.013.42

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ДО ПИТАННЯ ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ ЇЇ ЗАПРОВАДЖЕННЯ

Бойко В. О.

У статті розглядаються сутність та особливості інклюзивної освіти. Аналізуються категорії соціальної педагогіки: "інклюзивна освіта", "інклюзія", "інклюзивне суспільство" та "інклюзивне виховання". Пропонується авторське визначення терміна "інклюзивне виховання".

Ключові слова: інклюзія, інклюзивне суспільство, інклюзивне виховання, інклюзивна освіта.

В статье раскрывается сущность и особенности инклюзивного образования. Анализируются категории социальной педагогики: "инклюзивное образование", "инклюзия", "инклюзивное общество", "инклюзивное воспитание". Предлагается авторское определение термина "инклюзивное воспитание".

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное общество, инклюзивное воспитание, инклюзивное образование.

The article elucidates the essence and peculiarities of inclusive education. The categories of social pedagogy – "inclusive education", "inclusion", "inclusive society", and "inclusive upbringing" – are analyzed. The author's definition of the term "inclusive education" is offered.

Key words: inclusion, inclusive society, inclusive upbringing, inclusive education.

Постановка проблеми та її значення. Одним із пріоритетних напрямів державної політики нашої держави проголошено створення інклюзивного освітнього середовища. Як і в більшості країн світу, в Україні концепція інклюзивної освіти застосовується, як правило, до людей, які мають особливі потреби, інвалідів та біженців. Актуальність зазначеної проблеми обумовлена великою чисельністю людей, які мають інвалідність загалом та дітей-інвалідів зокрема. В Україні станом на 1 січня 2011 р. налічувалося близько 2,71 млн людей з обмеженою дієздатністю, що становить майже 6 % від загальної кількості українців [4]. Державним апаратом прийнято цілу низку законодавчих актів, що захищають права людей з обмеженою дієздатністю. Зазначимо, що значна кількість з них обґрунтовують та підтримують упровадження інклюзивної освіти. Розвиток будь-якої науки, у тому числі й соціальної педагогіки, зумовлений вимогами сьогодення і тому відзначається появою нових, невідомих раніше, понять та категорій, що становлять систему наукових знань. Серед таких соціально-педагогічних понять має місце і термін "інклюзивна освіта".

Аналіз досліджень та публікацій. Проблема здобуття освіти інвалідами знаходиться в центрі робіт багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців: Е. Андреева, В. Бондаря, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Н. Сабат, Є. Ярської-Смирнової, О. Акімової. Аналіз джерел дозволяє стверджувати, що проблема інтеграції дітей з обмеженими можливостями в загальноосвітній простір актуальна та багатогранна, що зумовлює необхідність її подальшої розробки, зокрема щодо впровадження інклюзивної освіти. Відповідно **метою даної статті** є визначення поняття "інклюзивна освіта", її складових та особливостей.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж розтлумачити термін "інклюзивна освіта", необхідно визначити поняття "інклюзія", "інклюзивне суспільство" та "інклюзивне виховання", оскільки вони змістово доповнюють поняття "інклюзивна освіта".

Термін "інклюзія" (англ. – inclusion) означає включення або приєднання. Він запозичений з англійської мови, але не має точного перекладу. Однокореневі англійські

слова перекладаються як include – включати, залучати; including – включаючи; inclusive – включно, містить [1].

В соціально-педагогічній науці даний термін з'явився не так давно, вітчизняні науковці тлумачать його по-різному. Так, Л. Міщик вважає, що інклюзія – це процес збільшення ступеня участі всіх дітей у соціальному житті та різних програмах [5]. А. Колупаєва трактує його як "об'єднану освітню систему із надання належної освіти всім учням; повне залучення дітей з відмінними здібностями в різні аспекти шкільної освіти, які є доступними для інших дітей" [6, с. 306]. Проте слід зауважити, що в даному визначенні врахований тільки освітній аспект. Як зазначає Національна асамблея інвалідів України, інклюзія – політика і процес, які забезпечують повну участь усім членам суспільства в усіх сферах життєдіяльності [2, с. 78]. В зв'язку з цим вважаємо, що інклюзія – це комплексне поняття, яке включає в себе суспільний та освітній компоненти. Суспільна (соціальна) інклюзія з'явилася в результаті переходу соціуму до нової концепції соціальної політики, підґрунтям якої виступає соціальна модель інвалідності. Наслідками такої розбудови є соціальна рівність, що дає можливість всім людям, без винятку, брати рівноправну участь у суспільному житті, відчувати свою значущість.

Термін "соціальна інклюзія" був введений в загальний ужиток наприкінці 80-х рр. ХХ ст. Соціальна інклюзія – це процес, спрямований на забезпечення людям, які зазнають ризику бідності та соціального виключення, можливостей та ресурсів, необхідних для того, щоб повною мірою брати участь в економічному, соціальному та культурному житті та досягти рівня життя та добробуту відповідно до стандартів якості життя. Дії держав відповідно до принципів соціальної інклюзії мають забезпечувати людям ширші можливості для участі у підготовці та прийнятті рішень, що їх стосуються, та реалізації їх основних прав" [2, с. 75].

Слід зауважити, що освітній аспект інклюзії має два вектори. Перший – це підвищення рівня освіченості всіх членів суспільства в результаті повної доступності кожного громадянина України до освітніх послуг. Другий вектор освітнього аспекту інклюзії полягає у сприянні подоланню соціальної ізоляції осіб з обмеженими можливостями. Переконання в тому, що саме освіта є фундаментом для побудови гуманного соціуму і одним із основних прав людини, є підґрунтям виникнення понять "інклюзивне виховання" та "інклюзивне навчання".

Незважаючи на те, що понятійно-категоріально апарат соціальної педагогіки, спеціальної педагогіки та загальної педагогіки не містить поняття "інклюзивне виховання", існує потреба у його обґрунтуванні та всі передумови для його чіткого визначення. Це зумовлено тим фактом, що ми не можемо вести мову про інклюзивне навчання ізолювано, не беручи до уваги процес інклюзивного виховання.

У Концепції розвитку інклюзивного навчання (Наказ МОН № 912 від 01.10.10 р.) наголошується, що інклюзивна освіта в Україні має запроваджуватися, починаючи з дошкільних навчальних закладів, де відбувається головним чином виховна діяльність щодо підростаючого покоління [7]. В Україні практика інклюзивного виховання з'явилася дещо раніше, ніж інклюзивного навчання. Дитина, яка має обмежені здібності, сьогодні може відвідувати звичайний дитячий садок, хоча ми не можемо стверджувати про загальне подолання архітектурних бар'єрів та інших перешкод, але по закінченні цього закладу не завжди для випускника з інвалідністю знаходиться місце в загальноосвітній школі. Тому політика щодо впровадження інклюзивного навчання має стартувати з дошкільної освіти і охоплювати комплекс заходів, не акцентуючи увагу на будь-якій одній ланці, дошкільній або шкільній. Крім того, роботу з організації інклюзивного навчання слід реалізовувати не з початку навчального року, а раніше, до цього – з дитячого садка. Таким чином, слід визначити поняття "інклюзивне виховання". На нашу думку, інклюзивне виховання – це цілеспрямований розвиток кожної зростаючої особистості, незалежно від рівня психофізичного розвитку, як неповторної людської індивідуальності в умовах інклюзивного суспільства.

Як вважає Л. Міщик, "інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу" [5].

"Сучасна соціально-педагогічна наука послуговується терміном "інклюзія" для опису процесу навчання дітей з обмеженими функціональними можливостями в ма-

сових загальноосвітніх школах. <...> Поняття inclusion за кордоном (США, Канада, Великобританія), де 50-річний досвід соціальної інтеграції нетипових дітей, приходить на зміну поняттю "інтеграція". Адже механічне поєднання (інтеграція) в одному класі дітей з особливими потребами і звичайним розвитком не означає повноцінної участі перших в житті класу. Часто інклюзію ототожнюють з інтеграцією, однак вона є місткішим поняттям" [8, с. 43]. Інтеграція має децю звужений контекст і означає процес залучення дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, до навчального закладу (приспосовуємо учня до загальних умов школи). В основі інклюзії, на противагу інтеграції, лежить нова філософія та методологія шкільного навчання, яка має враховувати потреби кожної дитини, у тому числі і обдарованої, і тих, котрі мають особливі освітні потреби [9]. Тому умови для навчально-виховного процесу в звичайній масовій школі мають бути такими, щоб задовольнити індивідуальні потреби кожного учня даного освітнього закладу.

Сучасне суспільство визнає, що саме інклюзія є більш гуманною та ефективною освітньою системою, яка здатна задовольнити потреби всіх категорій дітей, незалежно від рівня психофізичного розвитку, та сприяє створенню інклюзивного суспільства, яке б повною мірою сприймало інвалідів, визнавало їхні права на освіту, особистісний розвиток, професійну діяльність, участь у суспільному житті тощо.

Впроваджуючи інклюзію в освітньо-виховний процес, можна досягти розбудови українського суспільства, яке дозволить кожному громадянину "незалежно від віку й статі, етнічної належності, здібностей, наявності або відсутності особливостей у розвитку, брати участь у житті суспільства й робити свій внесок в його розвиток. У такому суспільстві особливості поважають і цінують" [10].

Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [7].

Головні засади інклюзивної освіти чітко визначені в Саламанській декларації (1994 р.). У документі зазначено, що всі діти, незалежно від наявних відмінностей між ними, мають право отримувати знання разом з іншими. Інклюзивні заклади освіти повинні використовувати різноманітні методи навчання та виховання, розробляти індивідуальні плани навчання з урахуванням будь-яких потреб своїх вихованців.

Аналіз досліджень зарубіжних та вітчизняних наукових робіт дає змогу виділити основні ідеї концепції інклюзивного навчання:

- визнання рівноцінності всіх учнів і педагогічних працівників для суспільства;
- підвищення ступеня участі учнів у навчальному процесі й позашкільних заходах та одночасне зниження рівня ізолюваності частини учнів;
- зміни в політиці навчального закладу, практиці та шкільній культурі з метою приведення їх у відповідність з різноманітними потребами учнів, які навчаються в даному навчальному закладі;
- подолання бар'єрів на шляху отримання якісної освіти та соціалізації всіх учнів, а не тільки учнів з інвалідністю та учнів з особливими освітніми потребами;
- аналіз і вивчення спроб подолання бар'єрів для отримання знань в загальноосвітніх навчальних закладах для окремих категорій учнів;
- проведення реформ і змін, спрямованих на покращення становища, соціальної захищеності всіх учнів;
- переконання, що відмінності між учнями – це ресурс, що сприяє педагогічному процесу, а не перешкоди, які необхідно долати;
- визнання прав дітей на отримання освіти в загальноосвітніх навчальних закладах, що розташовані за місцем проживання;
- покращення ситуації у школах у цілому як для учнів, так і для педагогів;
- визнання ролі шкіл не тільки в підвищенні академічних показників учнів, а й у розвитку місцевих громад;
- розвиток партнерських відносин між школами і місцевими громадами;
- визнання того, що інклюзія в освіті – це один з аспектів інклюзії в суспільстві [3, с. 23–24].

Висновки. Таким чином, сутність інклюзивної освіти полягає у вільному доступі кожного члена суспільства до якісних освітніх послуг за місцем проживання. Інклюзивна освіта – це система і процес опанування кожною дитиною, в тому числі й інвалідом, знаннями, уміннями та навичками за місцем проживання. Вона передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу [5].

Перспективи подальших досліджень. В ході впровадження інклюзивної освіти особливу увагу слід приділяти наступним аспектам:

- підготовці суспільства до толерантного сприйняття людей з психофізіологічними обмеженнями серед повносправних членів українського суспільства;
- взаємодії з інвалідами та їх найближчим оточенням, з метою формування у них відповідної ідентифікації;
- визначенню меж законодавчого простору для впровадження навчально-виховного процесу в рамках інклюзивного суспільства;
- підвищенню професійного рівня фахівців, які беруть участь у інклюзивній освітньо-виховній діяльності;
- формуванню позитивного іміджу інклюзивного суспільства та інклюзивної освіти.

Інклюзивна освіта – це ідеал, до якого можна прагнути, але якого не можна досягнути повністю [3, с. 11]. Її впровадження – це довготривалий та безперервний процес, учасниками якого мають бути всі, без винятку, члени суспільства.

Література

1. Ертанова О. Н. Интеграция и инклюзия в аспекте семантики / О. Н. Ертанова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : материалы международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011, Москва) / редкол. : С. В. Алехина и др. – М. : МГППУ, 2011. – С. 17–18
2. Інвалідність та суспільство : навч. посіб. / Л. Байда, О. Красюкова-Енс, В. Азін та ін. ; за заг. ред. Л. Байди, О. Красюкової-Енс. – К. : Київський університет, 2011. – 188 с.
3. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад : навч.-метод. посіб. / О. О. Патрикеева, Н. З. Софій, І. В. Луценко, І. П. Василяшко ; під заг. ред. В. І. Шинкаренко. – К. : ТОВ "Видавничий дім "Плеяди", 2011. – 96 с.
4. Максименко Н. В Україні зростає кількість дітей-інвалідів [Електронний ресурс] / Н. В. Максименко // УНІАН Здоров'я. – 2011. – № 46. – С. 3. – Режим доступу: <http://ei.kharkov.ua>. – Назва з екрана.
5. Міщик Л. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання [Електронний ресурс] Л. Міщик. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2012_5/12mliupn.pdf. – Назва з екрана.
6. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / А. А. Колупасва, О. М. Таранченко, І. О. Білозерська та ін. ; за заг. ред. А. А. Колупасвої. – К. : А. С. К., 2012. – 308 с.
7. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання Наказ МОН № 912 від 01.10.10 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/. – Назва з екрана.
8. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання / Н. Сабат // Соціальний педагог. – 2008. – № 3. – С. 42–46.
9. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти/ Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / кол. авторів: А. А. Колупасва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К., 2007. – 128 с.
10. Що таке інклюзивне навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.edu.aurveda.org.ua/inclusive/5-scho-take-nklyuzivne-navchannya.html>. – Назва з екрана.

УДК 37.013.42:314.151.3-054.72-053.2

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Гевчук Н. С.

У статті проаналізовано підходи до визначення поняття "соціально-освітнє середовище". Представлено складові соціально-освітнього середовища з урахуванням провідних функцій виховання дітей трудових мігрантів. Подано характеристику визначених складових. Обґрунтовано їх зміст щодо виховання дітей трудових мігрантів.

Ключові слова: виховання, середовище, діти трудових мігрантів, соціально-освітнє середовище.

В статье проанализированы подходы к определению понятия "социально-образовательная среда". Представлены составляющие социально-образовательной среды с учетом ведущих функций воспитания детей трудовых мигрантов. Подана характеристика определенных составляющих. Обосновано их содержание относительно воспитания детей трудовых мигрантов.

Ключевые слова: воспитание, среда, дети трудовых мигрантов, социально-образовательная среда.

Various approaches to the definition of the concept "socio-educational environment" are analyzed in the article. The components of the socio-educational environment considering the main functions of bringing up children of migrant workers are presented. The characteristic features of the determined components are described. Their content in respect of bringing up children of migrant workers is substantiated.

Key words: education, environment, children of migrant workers, socio-educational environment.

В умовах розвитку незалежної української держави, значних політичних, економічних та соціальних змін в усіх сферах життя сучасного українського суспільства виникла необхідність розробки якісно нових теоретико-методологічних підходів та принципів до соціально-виховного процесу у сфері освіти, що сприятимуть взаємодії закладів освіти, сім'ї та суспільства у вихованні дітей, їх адаптації до умов соціального середовища. На вирішення цих завдань спрямовані міжнародне – Конвенція ООН про права дитини та національне законодавство – Конституція України, Закони України "Про освіту", "Про охорону дитинства", "Про соціальну роботу з дітьми та молоддю", Державна національна програма "Освіта (Україна XXI століття)", інформаційні та нормативні матеріали Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України.

З метою виконання завдань наукового дослідження нами було здійснено аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної та соціально-педагогічної літератури з проблеми виховання дітей в умовах соціально-освітнього середовища.

Процес формування, розвитку та становлення сприятливого середовища деталізовано в працях Ш. Амонашвілі, І. Песталоцці, Я. Корчака, В. Сухомлинського, процес інтеграції впливу соціального середовища на розвиток особистості (Л. Буєвої, С. Шацького та ін.), організації цілісного виховного процесу в середовищі (М. Плоткіна, О. Середюка, Л. Цибулько, М. Шакурова та ін.).

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях часто звучить думка про те, що, створюючи для особистості сприятливе середовище як підґрунтя формування індивідуальності, суспільство збагачується і зміцнюється, відкриває широку перспективу з метою свого розвитку. Зміна соціальної ситуації, суспільної свідомості, ціннісних орієнтацій зумовлює пошук нових підходів, пов'язаних не тільки з удосконаленням освіти з урахуванням попереднього досвіду, але й зі створенням сприятливого середовища [3, с. 7].

Ми погоджуємося з тим, що соціальне середовище як сукупність соціальних умов виховання безпосередньо впливає на механізми його регулювання. Зміни у ви-

ховному процесі обов'язково обумовлюються реформаціями у структурі та функціонуванні соціального середовища.

На думку А. Капської, у єдиному виховному просторі цілеспрямований педагогічний вплив на соціальне становлення і розвиток молоді здійснюється безпосередньо за допомогою існуючої системи соціальних інститутів, функціональне призначення яких полягає у постановці і реалізації як стратегічних державних цілей, так і ситуативних завдань, що виникають в умовах повсякденного життя [7, с. 89].

У своєму дослідженні ми вважали за необхідне розкрити сутність поняття "соціальне виховання" як процесу, що відбувається у соціально-виховному середовищі. Так, наприклад, А. Мудрик розглядає соціальне виховання як "вирощування" людини в спеціально створених виховних організаціях у процесі планомірного створення умов для її відносно цілеспрямованого позитивного розвитку та ціннісної орієнтації [4, с. 290].

На думку О. Безпалько, соціальне виховання – це створення в суспільстві умов та заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в нього соціально-позитивних ціннісних орієнтацій [1, с. 29].

Ж. Петрочко визначає соціальне виховання як планомірну та впорядковану допомогу людині у розвитку її природно-творчих сил; наснаження до самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації людини у діяльності, спілкуванні, пізнанні, в результаті чого вдосконалюються її психічні та фізичні задатки й виробляється особистісний сенс життя [6, с. 243].

У своїй роботі ми будемо використовувати визначення соціально-освітнього середовища, запропоноване А. Каплею. Соціально-освітнє середовище розглядається автором як одна із домінуючих сфер соціального життя, яка за умови її вдосконалення може стати надійним стабілізуючим фактором у соціокультурному середовищі і в перспективі сприяти його успішному розвитку та успішному розвитку суб'єктів впливу середовища.

Таким чином, *соціально-освітнє середовище* ми визначаємо як систему взаємодії різних соціальних інститутів, що сприяють накопиченню соціального досвіду індивіда, розвитку особистості як структурної одиниці суспільства.

Нами узагальнено характеристики соціально-освітнього середовища (Н. Голованової, Б. Коротяєва, М. Рудь, С. Савченка та ін.):

- матеріально-предметне середовище (території і природні об'єкти, призначення для різноманітної діяльності, оснащення і обладнання, у т. ч. книги, технічні і мультимедійні засоби, програмні директивні документи, проекти і т. п.);
- освітні заклади на рівні мікросоціуму (навчальні заклади, заклади культури і додаткової освіти, громадські організації, спортивні, дозвільні заклади);
- джерела масової комунікації (теле- і радіопрограми, молодіжні видання, журнали, стіннівки);
- зміст соціально-освітнього простору (соціальний досвід, "закодований" у змісті освіти, у соціокультурній діяльності, спорті, молодіжній субкультурі);
- організацію освітнього простору (суб'єкти освітньої діяльності, режим, організація часу і регламентація життя учасників освітнього простору, форми самоуправління, норми, заповіді, система управління, основи професійної дисципліни) [2, с. 68–9].

У нашому педагогічному дослідженні ми будемо ґрунтуватись на підході С. Савченка до визначення соціально-освітнього середовища як цілісного соціально-педагогічного феномену. Його сутнісною характеристикою є сукупність освітніх, регульованих, інноваційних і суспільних процесів, які здійснюються освітніми й іншими інститутами, а також усе розмаїття взаємозв'язків, які виникають у процесі соціальних взаємодій, що стосуються соціально-гуманітарної галузі.

Ефективне функціонування соціально-освітнього середовища забезпечується єдністю нормативно-правових, організаційних, мотиваційних, соціокультурних чинників, які сприяють успішній соціалізації особистості.

Таким чином, узагальнивши підходи до визначення понять соціального, освітнього, виховного середовища, ми визначаємо складові соціально-освітнього середовища, представлені на рис. 1.

Ми вважаємо, що у створенні соціально-освітнього середовища велику роль відіграють наступні складові: сім'я як соціальний інститут, загальноосвітній навчальний заклад та мікрорайон.

За визначенням О. Безпалько [1], сім'я є першоосновою духовного, економічного та соціального розвитку суспільства. Ми погоджуємось із думкою дослідниці про те, що протягом усього життєвого шляху особистості сім'я є тим найближчим мікросоціальним оточенням, яке опосередковує та визначає своєрідність її життєдіяльності.

Тому, визначаючи складові соціально-освітнього середовища, ми виокремлюємо сім'ю як соціальний інститут, включаючи такі компоненти: цінності, стиль виховання, традиції та звичаї. Формування системи цінностей, українські звичаї та традиції мають стати основою у вихованні дітей трудових мігрантів в умовах соціально-освітнього середовища.

Характеризуючи загальноосвітній навчальний заклад як складову соціально-освітнього середовища, ми виокремлюємо такі компоненти, як навчальний процес, виховний процес, позаурочний час.

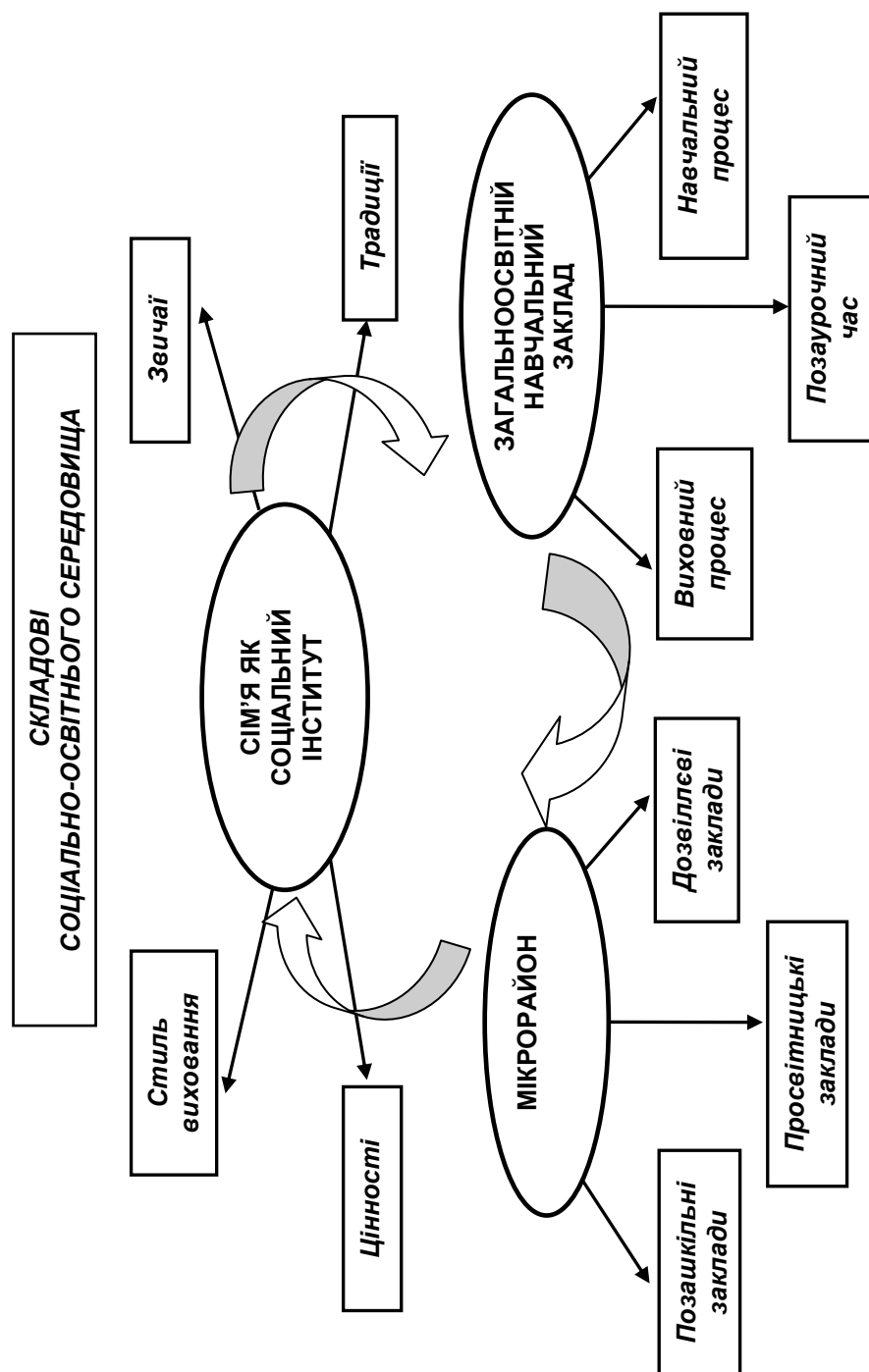


Рис. 1. Складові соціально-освітнього середовища

Згідно з Постановою Кабінету Міністрів України "Про загальноосвітній навчальний заклад", головним його завданням є забезпечення реалізації права громадян на загальну середню освіту, формування і розвиток соціально зрілої, творчої особистості з усвідомленою громадянською позицією, почуттям національної самосвідомості, підготовленої до професійного самовизначення, а також створення умов для оволодіння системою наукових знань про природу, людину і суспільство [4]. Виходячи із даного твердження, ми вважаємо, що саме школа сприятиме успішному вихованню дітей трудових мігрантів, здійснюючи вищезазвані процеси.

Третьою складовою соціально-освітнього середовища ми визначили *мікрорайон* як структуру, що містить позашкільні навчальні заклади (клуби за місцем проживання, спортивні школи, станції юних техніків та натуралістів), просвітницькі заклади (музеї, бібліотеки, виставкові центри, театри та кінотеатри), дозвіллеві заклади (палаці дитячої творчості, парки культури та відпочинку, художні, музичні, хореографічні студії, центри науково-технічної творчості).

На нашу думку, мікрорайон як інфраструктура, що містить в собі позашкільні, просвітницькі та дозвіллеві заклади, сприятиме створенню оптимальних умов для активної суспільної та творчої діяльності дітей трудових мігрантів, до забезпечення їх співробітництва у творчому процесі та самостійній творчості, яка формує пізнавальний інтерес та потребу особистості дитини у подальшому сприйнятті світу.

Працюючи в тісному взаємозв'язку, запропоновані нами складові соціально-освітнього середовища сприятимуть оптимізації процесу виховання дітей трудових мігрантів. Детермінантами цього процесу може виступити й змістове, технологічне забезпечення виховної роботи в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Література

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. / О. В. Безпалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
2. Капля А. М. Організаційно-педагогічні умови соціалізації курсантів у вищому навчальному закладі МНС України : дис. канд. наук : спец. 13.00.05 / НПУ імені М. П. Драгоманова ; Капля А. М. – К., 2008. – 213 с.
3. Макагон О. Е. Організаційно-педагогічні умови створення сприятливого навчально-виховного середовища в загальноосвітньому навчальному закладі : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / ХНПУ імені Г. С. Сковороди ; О. Е. Макагон. – Харків, 2007. – 20 с.
4. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику / А. В. Мудрик. – Изд. 2-е, перераб. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2008. – 568 с.
5. Постанова КМУ від 27 серпня 2010 р. № 778 "Про затвердження Положення про загальноосвітній навчальний заклад".
6. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
7. Соціальна педагогіка / за ред. А. Й. Капської. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.

УДК 37.018.324

ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ЗІ ЗБЕРЕЖЕННЯ ОСВІТНІХ НАВИЧОК ДІТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я

Гуріч В. О.

Стаття присвячена проблемі організації соціально-педагогічної роботи з метою забезпечення прав дитини на освіту під час перебування в закладі охорони здоров'я. Розглядаються основні проблеми, умови і завдання співпраці відповідальних установ.

Ключові слова: дитина, освіта, охорона здоров'я, технологія співпраці.

Статья посвящена проблеме организации социально-педагогической работы для обеспечения права ребенка на образование во время пребывания в учреждениях здравоохранения. Рассматриваются основные проблемы, условия и задачи сотрудничества ответственных учреждений.

Ключевые слова: ребенок, образование, здравоохранение, технология сотрудничества.

The article is devoted to the problem of socio-pedagogical work organization aimed at ensuring the child's right for education during stay in health care institutions. The main problems, conditions and objectives of cooperation of liable institutions are considered.

Key words: child, education, health care, technology of cooperation.

Постановка проблеми. Протягом лікування дитина не позбавляється належних їй прав (які можуть бути обмежені завдяки режиму перебування або інших умов) і вимагає допомоги в їх реалізації. Зокрема, це стосується права на освіту, гру, культурний розвиток. Проблема соціально-педагогічної роботи в закладах охорони здоров'я є актуальною не тільки для дітей та їх батьків, але й для медичних працівників, які залучені до процесу надання немедичної допомоги, за якою звертаються до них відповідальні за дитину дорослі.

Зараз у сучасній системі Міністерства соціальної політики функціонує 55 дитячих будинків-інтернатів, які здійснюють стаціонарний догляд близько 7 тисяч дітей з важкими фізичним та розумовими вадами. Основною тенденцією розвитку системи соціальних послуг є створення стаціонарних установ, розташованих у громаді з умовами проживання, максимально наближеними до домашніх і націленими на збереження родинних та соціальних зв'язків [2]. У віданні Міністерства охорони здоров'я перебувають дитячі поліклініки, лікарні й клініки, що обслуговують дітей в умовах стаціонару, установи медико-соціальної реабілітації, медико-психологічної й педагогічної допомоги, система психіатричних і наркологічних клінік і диспансерів. Визнання вимог міжнародних документів, сприйняття і впровадження нових прогресивних програм часто потребують навіть не фінансових, а суто управлінських рішень. Перебуваючи довгий час в медичному закладі, дитина повинна вчитися, адже коли вона повернеться до школи, може не наздогнати однолітків у оволодінні навчальною програмою. Ця проблема лягає на плечі батьків або соціального педагога в такому закладі, чій функції найчастіше виконує медсестра. Медична палата в більшості випадків не пристосована для навчання, і тому дитині досить важко звикнути до нових умов для хоча б виконання шкільних завдань.

У вітчизняній і зарубіжній соціально-педагогічній теорії вивчаються різні питання охорони дитинства (Н. Агаркова, О. Караман, І. Ковчина, Л. Оліференко, Т. Піддубна, В. Варивдін, І. Клеманович, Л. Кальченко та ін.). Загальні аспекти проблеми соціально-педагогічної роботи в закладах охорони здоров'я висвітлювали такі вчені, як З. Балабаєва, О. Безпалько, О. Гансова, А. Капська, О. Корвецький, Р. Кравченко, А. Літвак, В. Чорномаз та ін. Аналіз наукової та практичної літератури, законодавчих актів, соціальних програм і статистичних даних показав, що деякі аспекти проблеми соціально-педагогічної роботи зі збереження соціальних навичок дітей у закладах охорони здоров'я вже були предметом наукового дослідження. Але у зв'язку із

прийняттям нових нормативно-правових документів, розширенням кола соціальних інститутів, які займаються цією проблемою, та певною неузгодженістю їх взаємодії проблема потребує подальшого дослідження.

З огляду на вищезазначене, **ціллю статті** є визначення проблематики соціально-педагогічної роботи зі збереження соціальних навичок дітей у закладах охорони здоров'я на сучасному етапі розвитку українського суспільства, зокрема забезпечення продовження освіти.

Зважаючи на існуюче визначення соціальної роботи у закладах охорони здоров'я, ми визначимо термін "соціально-педагогічна робота у закладах охорони здоров'я" як професійну діяльність, спрямовану на надання допомоги підприємствами, установами та організаціями, завданням яких є забезпечення різноманітних потреб дітей, зокрема в галузі освіти та культури, шляхом координації різноманітних заходів із організації психолого-педагогічного супроводу дитини під час лікування.

Побудована на основі Державної національної програми "Освіта (Україна XXI століття)" нова модель освіти в Україні покликана переорієнтувати навчально-виховний процес на становлення продуктивно мислячої, духовно здорової і творчої особистості, здатної розв'язувати проблеми сьогодення і майбутнього. Виховання та соціальне середовище нерозривно взаємопов'язані у процесі соціалізації особистості – підготовки її до життя у безперервно мінливому світі. Але істотним і особливо складним аспектом цих завдань є особистісний розвиток дітей, які виховуються в умовах госпіталізму, наприклад у клініках. У контексті актуальної проблематики суспільства феномен госпіталізму набуває окремого наукового статусу насамперед через деструктивний вплив на всю систему соціально-психологічного буття дітей, оскільки гальмує перебіг особистісного становлення дитини.

Для того, щоб визначити в юридичному контексті поняття "права дитини, яка перебуває в лікарні", слід звернути увагу на декілька категорій норм права. По-перше, це норми, що стосуються прав і свобод людини, оскільки права дитини є висхідними з них і виходять із людської гідності і неповторності дитини як людської особистості. По-друге, це норми, що стосуються специфічних прав дитини і обумовлені особливостями розумового та фізичного розвитку дитини. По-третє, це норми, що стосуються прав пацієнтів. Право на освіту закріплене статтями 28 та 29 Конвенції про права дитини ООН. Стаття 31 Конвенції зазначає, що дитина має право на відпочинок, дозвілля та участь у культурному та творчому житті. Стаття 53 Конституції України та стаття 19 Закону України "Про охорону дитинства" (2001 р.) гарантують кожному право на освіту.

Більш детально питання освіти регулюються Законом України "Про освіту" (1991 р.), Законом України "Про загальну середню освіту" (1999 р.), Законом України "Про дошкільну освіту". Так, за п. 3 статті 37 Закону України "Про освіту", "... для дітей, які потребують тривалого лікування, створюються дошкільні заклади освіти, загальноосвітні санаторні школи-інтернати, дитячі будинки. Навчальні заняття з такими дітьми проводяться також у лікарнях, санаторіях, вдома... " Втім немає жодного нормативного документу щодо організації процесу навчання в лікувальному закладі, якщо дитина знаходиться там строком 1–2 місяці. Існує лише Наказ Міністерства освіти і науки України від 20.12.2002 р. № 732, що затверджує "Положення про індивідуальну форму навчання". Відповідно до п. 1.7 даного Положення, право на індивідуальне навчання мають учні, які за станом здоров'я не можуть відвідувати навчальний заклад. Однак індивідуальна форма навчання не передбачає проведення навчальних занять на базі лікувального закладу: "... Індивідуальне навчання учнів, яким необхідно пройти лікування у лікувальному закладі більше одного місяця, організовується на базі найближчого за розташуванням до місця лікування навчального закладу, визначеного місцевим органом управління освітою, і починається не раніше 3–5 днів після того, як хворий поступає до лікувального закладу. При наявності у групі п'яти і більше осіб навчання здійснюється за груповою формою (у міру потреби протягом навчального року)... " (п. 2.2. Наказу МОН № 732). На жаль, наявність технологічно розробленої моделі або стандарту такої послуги залишається серйозною проблемою.

За словами лікарів-психіатрів, великою проблемою є існуюча ситуація з педагогічними кадрами, які є у штаті психіатричних відділень. Через важкі умови праці педагоги дуже часто змінюються. Як правило, у відділенні орієнтовно на сорок дітей є один педагог, що має півставки. Психіатричні лікарні переважно віддалені від населеного пункту і мало хто наважується працювати в умовах, коли кожного дня необ-

хідно їздити на півдня при низькому рівні заробітної плати. Крім того, лікарі-психіатри відмічають, що педагогічні ВНЗ не готують педагогів для роботи в психіатричних лікарнях, у той час коли існує певна специфіка їх роботи в таких відділеннях.

Витяг зі звіту Алли Скок за результатами проведення фокус-групи у березні 2004 р., учасниками якої були медичні сестри дитячих лікарень або дитячих відділень лікарень та дитячих відділень психіатричних лікарень, показав, що дитячі лікарні, відділення у лікарнях мають різний режим роботи, різні умови. Багато чого залежить від керівництва лікарні. Є лікарні, в яких піклуються, дозволяють батькам перебувати з дітьми (до 4-х років), розміщують у палаті дітей однієї статі, близьких за віком, кличуть до телефону, слідкують за тим, щоб діти були нагодовані, дають ліки по годинах відповідно до вказівок лікаря і т. п. Але це залежить від вимог керівництва, з боку завідувачів відділень, старшої медсестри, особистісних і професійних якостей окремих медичних працівників [1, с. 30]. Ст. 64 Закону України "Основи законодавства України про охорону здоров'я" встановлює можливість перебування дитини в лікарні з батьками як пільги, що надаються матерям у разі хвороби дитини: "При стаціонарному лікуванні дітей віком до шести років, а також тяжкохворих дітей старшого віку, які потребують за висновком лікарів материнського догляду, матері або іншим членам сім'ї надається можливість перебувати з дитиною в лікувальному закладі із забезпеченням безплатного харчування і умов для проживання та виплатою допомоги по соціальному страхуванню у встановленому порядку". Але якщо підсумувати результати опитувань, спостережень у лікарнях, розмови з медичними працівниками, можна зробити висновок, що на сьогоднішній день можливості перебувати батькам у лікарні з дитиною дуже обмежені.

Дитина, яка перебуває тривалий час у лікарні, повинна мати можливість продовжувати навчання та розвиватися, маючи всі необхідні засоби для цього. Результати досліджень свідчать про те, що в більшості лікарень не створені умови для того, щоб діти мали можливість продовжувати перерване хворобою навчання та розвиток. Однією з причин цього називають недосконале законодавство, відсутність механізмів реалізації прав дитини, прав пацієнта, гарантованих державою. У багатьох лікарнях відсутні ігрові кімнати, кімнати зі столами, книгами, настільними іграми, кімнати, де діти можуть вільно спілкуватись між собою, якщо хвороба дозволяє це робити. Часто ігрові кімнати існують, але не доступні для дітей.

З огляду на вищезазначене, на наш погляд, для врахування прав дитини і збереження соціальних навичок у дітей, які знаходяться в закладах охорони здоров'я, необхідно перш за все дотримання медичними працівниками своїх обов'язків та координація зусиль персоналу медичного закладу, відповідальних за дитину дорослих, державних та недержавних установ, що відповідають за забезпечення освітньо-культурних прав дітей. Координація таких дій вимагає окремої ланки у мультидисциплінарній команді. Тож надзвичайно важливою умовою збереження соціальних навичок у дітей є робота кваліфікованого спеціаліста, а саме соціального педагога в медичних та санаторно-курортних закладах.

Узагальнюючи сучасний досвід роботи соціальних педагогів в установах охорони здоров'я, можна виділити деякі можливі напрямки їхньої діяльності з проблеми нашої статті:

- соціально-психологічна реабілітація (відпрацювання соціальних навичок: уміння спілкуватися, уміння подати себе; освоєння соціальних ролей; забезпечення особистісного росту, формування активної особистісної позиції, творчого потенціалу);
- консультативна, організаційна, навчально-методична й просвітницька робота з найближчим соціальним оточенням дітей і підлітків;
- координація зусиль родини та освітніх установ громади з питань навчання за програмою середньої освіти (якщо не визначене інше);
- професійна орієнтація;
- соціально-правове консультування й інформування.

Завдання забезпечення права на освіту обумовлені, зокрема, положеннями Закону України "Про загальну середню освіту", в ст. 6 якого зазначається, що "громадянам України ... забезпечується доступність і безоплатність здобуття повної загальної середньої освіти у державних і комунальних навчальних закладах. ... Відповідальність за здобуття повної загальної середньої освіти дітьми покладається на їх батьків, а дітьми, позбавленими батьківського піклування, – на осіб, які їх замінюють, або нав-

чальні заклади, де вони виховуються". З урахуванням специфіки процесу лікування визначаються три основних суб'єкта, відповідальних за продовження освіти дитиною: батьки (або інші відповідальні особи), заклади охорони здоров'я та освіти. Наразі відпрацьований процес отримання освіти у двох типах навчальних закладів: спеціальна школа (школа-інтернат) I–III ступенів – навчальний заклад для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку; санаторна школа (школа-інтернат) I–III ступенів – навчальний заклад з відповідним профілем для дітей, які потребують тривалого лікування. Зарахування до них проводиться у порядку, встановленому Міністерством освіти України та Міністерством охорони здоров'я України (ст. 18 Закону України "Про загальну середню освіту").

Стаціонарний догляд є соціальною послугою, що надається дітям від 4 до 18 років, які мають фізичні вади, інтелектуальну недостатність, психічні та важкі захворювання і потребують цілодобового догляду. Серед завдань догляду є пункти про "допомогу у досягненні самостійності, яка можлива виходячи із стану отримувача послуг у всіх сферах його життєдіяльності; надання підтримки та допомоги сім'ям отримувачів послуг; забезпечення індивідуалізації у навчанні, розвитку особистості, полегшення соціалізації та комунікативних функцій..." Надання послуг стаціонарного догляду здійснюється мультидисциплінарною командою спеціалістів, до якої залучаються фахівці із соціальної роботи, реабілітації, охорони здоров'я, спеціальної педагогіки, психології тощо. Якщо брати за основу такий процес для організації надання освітніх послуг в умовах стаціонарів інших закладів охорони здоров'я, доцільно було б планувати:

- з урахуванням індивідуальних особливостей, потреб і запитів дитини;
- з визначенням та застосуванням оптимальних форм та методів організації освіти в інтересах дитини;
- із забезпеченням кращого засвоєння навчального матеріалу;
- в умовах психологічного комфорту, із подоланням/мінімізацією обмежень;
- за участі законних представників.

До основних проблеми реалізації освітньо-культурних прав дитини у закладах охорони здоров'я відносяться:

- відсутність у більшості лікарень умов для продовження дітьми перерваного хворобою навчання та розвитку;
- відсутність стандартизованих технологій організації взаємодії закладів освіти та охорони здоров'я;
- відсутність адміністративної волі щодо виконання державного обов'язку з надання освітніх послуг дітям, які знаходяться в будь-якому медичному закладі.

Великою проблемою є існуюча ситуація з педагогічними кадрами, які є зараз тільки у штаті психіатричних відділень. Волонтерські зусилля не вирішують всього обсягу завдань, оскільки заклади освіти не мають широкої практики співпраці з клінічними закладами охорони здоров'я. У кращому разі ланкою, що зв'язує дитину в стаціонарі та школу, є батьки.

Україна як член міжнародного співтовариства бере участь у діяльності зі створення сприятливого для дітей середовища, в якому гідний розвиток і захист їх прав забезпечується з дотриманням принципів демократії, рівності, миру, соціальної справедливості. Загальнодержавна програма "Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини" на період до 2016 року" має об'єднати в єдину систему зусилля держави щодо захисту прав дітей. Серед основних її завдань – створення безпечного та сприятливого середовища для розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя. Але, на жаль, не конкретизовані шляхи вирішення тих проблемних положень, що стосуються реалізації освітньо-культурних прав дітей протягом лікування. Таким чином, можна зробити висновок, що, незважаючи на нормативну розробку загальних напрямів забезпечення прав неповнолітніх на освіту та розвиток, технологічні розробки, методична сторона реалізації завдань соціальної політики у галузі дитинства у сфері медицини потребують удосконалення.

Література

1. Звіт за результатами моніторингу "Права людини в дитячих медичних закладах та дитячих психіатричних лікарнях України". – Чернівці, 2004. – 183 с.
2. Проект Державного стандарту послуг стаціонарного догляду дітей, які мають важкі фізичні та розумові вади [електронний ресурс] . – Режим доступу: mlsp.kmu.gov.ua/document/143183/S.doc. – Назва з екрана.

УДК 37.013.42:364.048.2

ПРОГРАМА "ВИБІР" ЯК МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Завацька Л. М.

У статті подаються аналітичні розвідки щодо створення умов виховання у дітей та молоді шкільного віку відповідальності за власне здоров'я та формування потреби адекватного вибору здорового способу життя засобами профілактичної програми "Вибір".

Ключові слова: виховання, діти, молодь, шкільний вік, здоров'я, здоровий спосіб життя, профілактика.

В статье предлагается аналитическое исследование создания условий для воспитания у детей и молодежи школьного возраста ответственности за собственное здоровье и формирования потребности адекватного выбора здорового способа жизни средствами профилактической программы "Выбор".

Ключевые слова: воспитание, дети, молодежь, школьный возраст, здоровье, здоровый образ жизни, профилактика.

The article presents analytical investigations into problems of creating educational conditions for bringing up responsibility for one's own health in children and youth and forming the need for adequate choice of a healthy lifestyle by means of the preventive program "Choice".

Key words: upbringing, children, youth, school age, health, healthy lifestyle, prevention.

Погіршення здоров'я населення в Україні викликає стривоженість у суспільства, яке все більше розуміє, що розв'язання гострих здоров'язберігаючих проблем потребує адекватної підготовки всіх верств населення і особливо дітей та молоді. При цьому слід долати традиційні уявлення людини, що власне здоров'я – це надбання самої людини. У сучасному суспільстві прослідковується безпосередній взаємозв'язок між індивідуальним і суспільним здоров'ям. Цей підхід визначає потребу в процесі формування здорового способу життя керуватись тим принципом, що, з одного боку, держава відповідає за здоров'я своїх громадян, а з іншого – громадянин відповідає за здоров'я своєї країни. Наразі найбільш пріоритетним є усвідомлення учнівською молоддю актуальності проблематики здоров'я та формування здорового способу життя заради себе особисто та майбутнього держави. Це пов'язано з тим, що Україна, на жаль, є європейським "лідером" у кількості наркозалежних та алкозалежних і хворих на ВІЛ/СНІД. І найбільшу тривогу викликає той факт, що вживають наркотики саме молоді люди. Перша спроба переважно припадає на вік 16–17 років. Виразно простежується зв'язок між зростанням споживання наркотиків і протиправною поведінкою підлітків і молоді. Самі неповнолітні також звертають увагу на доступність наркотичних речовин та їх легковажне ставлення не лише до спроби, а й до епізодичного вживання. Наркотик можна придбати у школі, у знайомих, на дискотеках. Більше того, ситуація складається таким чином, що підлітки отримують пряме "запрошення" спробувати наркотичні речовини, причому таке відбувається в школі або поблизу школи, а також у місцях громадського користування.

За даними всеукраїнського опитування, проведеного англійськими та українськими вченими, частка курців від усіх респондентів становила 57 % серед чоловіків та 10 % – серед жінок. У висновках дослідження наголошувалося: якщо не буде вжито ефективних заходів, то тютюн стане однією з головних причин збільшення рівня захворюваності населення та передчасної смертності в країні. У зв'язку з цим досить гостро постає нагальна потреба у прийнятті конкретних, практичних рішень і дій, які б дали можливість керувати здоров'ям підлітків і молоді. І першочерговим, за рівнем ефективності впливу на покращення стану здоров'я дітей, є створення умов для виховання у них почуття відповідальності за власне здоров'я, формування потреби відповідного вибору здорового способу життя.

Допомога дітям, підготовка їх до прийняття свідомих життєвих рішень можливі за умов створення сприятливого соціально-виховного середовища в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Саме через шкільну систему відбувається протидія багатьом суспільним викликам, включаючи наркотики та злочинність. Відповідно до освітнього середовища навчального закладу висуваються вимоги щодо покращення досягнень школярів. Однією з ключових є протидія наркоманії та ризикованої поведінки неповнолітніх. Школа як один з основних соціальних інститутів виступає: основним освітнім полігоном; основним місцем соціальної комунікації дітей; добре оснащеною для проведення програм профілактики; ефективним середовищем у попередженні вживання наркотиків та іншої ризикованої поведінки; найкращою базою для впровадження профілактичних програм.

Проте в освітніх закладах відсутні фахівці, які б могли здійснювати якісно профілактичну роботу щодо зменшення відомих факторів ризику та посилення факторів захисту. Ця діяльність вимагає усвідомлення даної проблеми, знання її особливостей та фахових знань і умінь. А відтак, найбільш ефективно, на нашу думку, ця робота може проводитись у рамках спеціальної програми підготовленими фахівцями – соціальними педагогами.

Безперечно, означеним проблемам приділяють увагу дослідники різних галузей знань: психологи – М. Ю. Максимова, О. В. Савчук, О. Т. Чередниченко та ін.; соціальні педагоги – О. В. Безпалько, П. М. Гусак, А. Й. Капська, Т. А. Мартинюк; наркологи – А. Є. Лічко, Б. І. Сидоров та ін. Загалом у їхніх дослідженнях відзначається підвищення інтересу неповнолітніх до психоактивних речовин та ризикованої поведінки; визначені теоретичні основи антинаркотичної профілактичної роботи та особливості організації діяльності щодо формування здорового способу життя з дітьми та молоддю в умовах навчального закладу; аналізується зміст соціально-педагогічної роботи в закладах освіти та питання підготовки фахівців до організації профілактичної роботи щодо вживання алкоголю, тютюну і наркотиків та проявів ризикованої поведінки.

Мета статті полягає в аналізі змісту програми "Вибір" як моделі соціально-профілактичної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Результати різноманітних досліджень дозволяють стверджувати, що традиційна система освіти більшою мірою орієнтована на здобування знань та інформації, а формування життєвих умінь і навичок недостатнє, рівень підготовки дітей до самостійного життя не відповідає сучасним вимогам. Підліткам потрібні не лише знання, а й життєві навички, що допомагають робити життєвий вибір, досягати мети, коригувати поведінку, оцінювати ризики, зберігати і покращувати здоров'я та якість життя. Для ефективного охоплення дітей та підлітків такими освітніми послугами, на нашу думку, доцільно об'єднати зусилля школи та студентів – майбутніх соціальних педагогів. Для реалізації цієї ідеї нами розроблена профілактична програма "Вибір". Одним із важливих засобів реалізації програми є створення сприятливих умов і надання можливостей самій молоді проводити роботу з профілактики паління, вживання алкоголю, наркотиків серед майже ровесників або учнів, які мають вік молодших братів і сестер; залучатися до протидії поширенню ВІЛ/СНІДу й інших захворювань, що передаються статевим шляхом; до пропагування фізичної активності та здорового харчування, проводити роз'яснення про важливість збереження і зміцнення психічного здоров'я.

Програма складається з двох модулів. Перший модуль містить у собі теоретичний зміст основ профілактики; типи, методи та оцінку програм профілактики; ефективні технології навчання у профілактичній роботі; фактори ризику та захисту, стійкість щодо ризиків. Зміст цього модуля орієнтований на тренерів з метою занурення їх у інформаційний простір програми. Модуль поділений на 4 розділи. У першому розділі проводиться детальний аналіз здійснення профілактичної роботи в освітніх закладах. Багато шкіл беруть на озброєння стратегії, що не були достатньо досліджені і не мають доказів ефективності, що ставить під ризик бажані результати профілактики:

- інформація про небезпеку алкоголю та наркотиків сама по собі не має значного ефекту;
- короткотермінові підходи, разові презентації щодо алкоголю та наркотиків є неефективними. Учні потребують послідовних та розширених програм профілактики;

- дієві програми профілактики навчають молодь навичок протидії наркотикам, формують норми протистоянь. Але ефект від цих програм зникає через два-три роки;
- програми, які проводяться на базі школи та мають тривалий ефект, включають або допоміжні сесії, або залучення батьків, громади, медійних засобів до формування протидії наркотичним засобам.

Важливо також сформувати у тренерів впевненість у тому, що теорія буде дієвою, якщо ґрунтуватиметься на доказах. Теорії відповідають на питання "що робити?" Розробники програм зазвичай опираються на одну з теорій, втім це не означає, що вони в усьому дотримуються однієї теорії. Вони можуть використовувати одразу декілька теорій, як-то: модель віри у здоров'я (Розенсток); теорія соціального навчання (Бандура); теорія обґрунтованої поведінки (Айзен та Фішбеїн); теорія проблемної поведінки (Джессор); теорія цінностей (Рокич); теорія соціального контролю (Хірсчі). Теорії відрізняються концептуально, але можуть співпадати за певними позиціями. Важливо у підготовці тренерів, щоб обрана теорія відповідала результатам, до яких прагнуть автори. Другий розділ презентує метод п'яти кроків у плануванні та оцінці програм профілактики. Тенденції ефективності профілактичних програм у європейських країнах та США зорієтували нас на використання таких стратегій (типів) програм профілактики: загальна (універсальна) – спрямована на переважну кількість населення; вибіркова (селективна) – спрямована на категорії підвищеного ризику; персональна (індикативна) – спрямована на осіб, які перебувають у групі підвищеного ризику. Орієнтуючись на визначені типи програм профілактики реалізується метод п'яти кроків, що включає такі етапи:

1. Визначення потреб. Під час визначення потреб збирається та вивчається інформація щодо: потреб населення; наявних ресурсів; готовності громади до профілактичних заходів; наркотиків, поширених у громаді та середовищі; криміногенного стану; факторів ризику і захисту.

2. Мобілізація та створення ресурсів. Мобілізація наявних та створення нових ресурсів, відповідно до поставленої мети і завдань, включає наступні складові: кадрові ресурси; організаційні ресурси; фінансові ресурси; виховання та навчання.

3. Планування. Планування профілактичних заходів має відповідати визначеним потребам та включати: детальний план заходів; мету; завдання; методи; обрані профілактичні програми.

4. Реалізація. Реалізація профілактичних заходів включає: виконання компонентів плану; визначення та подолання потенційних перешкод.

5. Оцінювання. Процес оцінювання проведення профілактичних програм допомагає зрозуміти, що вдалось і що потребує вдосконалення та включає: визначення впливу програм та методів; визначення вразливих місць програми та методів. Оцінювання значно впливає на майбутнє планування. Результати оцінювання також мають використовуватись для вдосконалення та посилення профілактичних заходів.

Другий модуль є квінтесенцією програми "Вибір" і дозволяє у формі уроків донести до школярів базові знання про вплив наркотиків на людину не лише у фізичному, а й у емоційному, соціальному, економічному аспектах життя; формувати в учнів готовність до прийняття власних рішень, протистояти маніпуляціям та тиску з боку однолітків та старших, вміти дати опір насильству; навчити альтернативам щодо наркотиків та повноцінному життю без них. Найбільш ефективними є програми, у яких максимально використовуються інтерактивні методи навчання: мозковий штурм, обговорення, ігри, кооперативне навчання, рольова гра та репетиція, громадський сервіс (робота), залучення учнів. Більшість вказаних методів добре знайомі студентам з практичних, лабораторних та тренінгових занять при вивченні багатьох професійно орієнтованих навчальних курсів. Разом з тим, може бути певна специфіка застосування цих методів в ході проведення уроків з профілактики наркоманії, ВІЛ/СНІДу та злочинності у підлітковому середовищі. Зазначений модуль містить 10 уроків.

1. Альтернатива та вибір. Учні та тренери встановлюють відносини, що ґрунтуються на повазі та довірі. Учні отримують базову інформацію щодо програми "Вибір" та усвідомлюють важливість вибору. Даний урок є вступним, тому є дуже важливим, оскільки закладає фундамент для подальших успіхів.

2. Ризики. В ході даного уроку тренери мають закріпити інтерес та довіру учнів до профілактичної програми "Вибір" та до тренерів. Учні повинні усвідомити потенційну небезпеку ризиків для себе та зрозуміти, як ризик може вплинути на їх вибір.

3. Що ми знаємо про наркотики. Упродовж цього уроку тренери повинні уникати залякування учнів, натомість робити акценти на їх свідомому виборі, що ґрунтується на бажаних наслідках. Учні повинні усвідомити соціальні наслідки вживання наркотиків та сприймати тютюн і алкоголь як легалізовані, але такі ж шкідливі, як і заборонені наркотики.

4. Обережно – злочин. Мета даного уроку у формуванні в учнів свідомого ставлення до ризикованої поведінки, яка може призвести до кримінальної відповідальності або віктимізації.

5. ВІЛ/СНІД: виклик та подолання. В ході даного уроку тренери повинні допомогти учням зрозуміти основні шляхи поширення ВІЛ, обрати власну безпечну поведінку, навчитись толерантно ставитись до ВІЛ-позитивних людей та усвідомити значення стандартів прав людини в протидії ВІЛ-епідемії.

6. Поведінка в ситуаціях вибору. Завдання тренера в ході цього уроку допомогти учням зрозуміти особливості поведінки в кризових ситуаціях, усвідомити оптимальну ситуацію вибору поведінки та сформувати навички впевненої поведінки в кризі.

7. Твоє майбутнє. Свідомий вибір. В ході даного уроку завдання тренера допомогти учням усвідомити життєві пріоритети, перспективи, потенційні перешкоди на шляху до мрій та зв'язок між сьогоднішнім вибором та власним майбутнім.

8. Норми поведінки. Учні розумітимуть поняття та сутність норм, усвідомлюватимуть, як норми інших людей можуть впливати на їх власний вибір та долю і можливість приймати рішення у власних інтересах.

9. Мої наміри та зобов'язання. Урок проводиться у формі запису інтерв'ю з учнем про його наміри та зобов'язання на майбутнє. Публічне проголошення інформації підсилює віру людини в те, що вона каже. Зобов'язання, які взяті перед людьми, підсилюють відповідальність тих, хто їх проголосив.

10. Святкування. Суть святкування полягає в тому, щоб участь у програмі "Вибір" була пам'ятною та значущою, а також в тому, щоб підсилити ефект взятих зобов'язань та збільшити вірогідність успішного майбутнього учнів у їх дорослому житті.

Висновок. Таким чином, впровадження програми "Вибір" у закладах освіти є дієвою моделлю профілактичної роботи з дітьми та молоддю та ефективним засобом підвищення якості практичної професійної підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери.

Література

1. Вакуленко О. Формування здорового способу життя / О. Вакуленко, Л. Жаліло, Н. Комарова, Р. Левін, І. Солоненко, О. Яременко. – К. : Український інститут соціальних досліджень, 2000. – 84 с.

2. Мостовий Ю. М. Епідеміологічні, соціально-психологічні та економічні аспекти куріння тютюну серед учнівської та студентської молоді міста Вінниці / Ю. М. Мостовий, О. М. Акчурін // Вісник ВДМУ. – 2001. – № 5. – С. 561–566.

3. Рябуха В. Вибір: профілактика наркоманії, ВІЛ/СНІДу та злочинності серед підлітків / В. Рябуха. – Чернігів : РВК "Деснянська правда", 2011. – 120 с.

УДК 37.013.42:364.4-055.5/7

ОРГАНІЗАЦІЯ СИСТЕМИ РОБОТИ З СІМ'ЄЮ У КОНТЕКСТІ ПРОФІЛАКТИКИ СОЦІАЛЬНОГО СИРІТСТВА: СІМЕЙНО-ЦЕНТРОВАНИЙ ПІДХІД

Кальченко Л. В.

У статті представлено основні аспекти сімейно-центрованого підходу в контексті організації системи роботи з сім'єю щодо попередження соціального сирітства, визначено види профілактики. Зроблено акцент на системній організації профілактичної роботи із сім'єю, яка знаходиться у зоні ризику щодо соціального сирітства й залученні до вирішення даної проблеми державних структур та громадських інституцій територіальної громади міста.

***Ключові слова:** профілактика соціального сирітства, сімейно-центрований підхід, територіальна громада, консолідована політика взаємодії, міжвідомче партнерство.*

В статье представлены основные аспекты семейно-центрированного подхода в контексте организации системы работы с семьей по предупреждению социального сиротства, определены виды профилактики. Сделан акцент на системной организации профилактической работы с семьей, которая находится в зоне риска по социальному сиротству и привлечению к решению данной проблемы государственных структур и общественных институтов территориального сообщества города.

***Ключевые слова:** профилактика социального сиротства, семейно-центрированный подход, территориальное сообщество, консолидированная политика взаимодействия, межведомственное партнерство.*

The article presents the main aspects of the family-centered approach in the context of organizing a system of work with families for social orphanhood prevention and describes the types of preventive measures. The focus is put on the systemic organization of preventive work with at-risk families and involvement of governmental agencies and public institutions of a local community in a city.

***Key words:** prevention of social orphanhood, family-centered approach, local community, consolidated policy of interaction, interagency partnership.*

Явище соціального сирітства, що в останні два десятиліття набуло актуальності в Україні, є предметом дискусій у науковій теорії та практиці щодо проблем сім'ї, дитинства, соціальної й демографічної політики держави. Термін "сирітство", який історично зазначав дітей, батьки яких померли, наприкінці ХХ–ХХІ ст. набув нових форм і масштабів, що змушує дослідників шукати й нові підходи до його вивчення, актуалізує необхідність розробки та реалізації інноваційних моделей роботи з сім'єю й дітьми, спрямованих на вирішення проблеми соціального сирітства.

За даними Державного комітету статистики, станом на 1.01.2012 р. в Україні налічувалося 95 956 дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування [4], і хоча офіційна статистика говорить про невелику тенденцію щодо зменшення кількості осиротілих дітей останнім часом, варто зазначити, що сьогодні науковці і практики визначають появу нового соціального явища – "прихованого сирітства", під яким мають на увазі "сиріт", батьки яких не приділяють достатньої уваги своїм дітям, в силу надмірної трудової зайнятості та необхідності вирішення проблем фізичного виживання сім'ї [2, с. 9], та яке має тенденцію щодо збільшення й виступає невичерпним джерелом безпритульності й соціального сирітства дітей.

Зростання масштабів соціального сирітства викликане передусім погіршенням умов життя сім'ї, падінням її морально-ціннісного укладу й зміною ставлення до дітей, що супроводжується іноді повним витисненням їх з родини, внаслідок чого зростає дитяча безпритульність. Необхідно визнати, що сучасна сім'я просто не витримала постійних соціальних потрясінь та криз.

Саме тому метою даної роботи є розкриття сімейно-центрованого підходу щодо вирішення проблеми соціального сирітства через безпосередню організацію системи профілактичної роботи з сім'єю.

Різні аспекти сирітства як соціального явища розглядалися у працях таких зарубіжних дослідників, як А. Адлер, П. Бергер, Дж. Боулбі, Т. Лукман, Р. Мертон, К. Роджерс, Н. Смелзер, В. Фалберг та ін. Серед українських та російських науковців цією проблемою займалися Л. Артюшкіна, Г. Бевз, Л. Волинець, І. Дементьєва, І. Дубровіна, А. Капська, Н. Комарова, І. Пеша, А. Полянничко, В. Смирнов, П. Селяніна, І. Шатилов, О. Яременко та ін.

Розкриваючи мету нашого дослідження, необхідно зазначити, що, незважаючи на існуючі кризові явища суспільства, саме сім'я виступає тим соціальним інститутом, який можна розглядати як індикатор стабільності, адже якщо із сім'єю у суспільстві все гаразд, то суспільство виживе в ситуації будь-яких трансформацій, навіть кризових. Але головне полягає у тому, що сім'я – це соціокультурне середовище, в якому дитина, що з'являється на світ, формується як особистість, виховується й соціалізується. Саме тому вирішення проблем, що виникають у дитини, і її успішне становлення у соціумі можливі за умови психосоціального благополуччя родини, досягнення якого можливе завдяки сконцентрованості соціальної політики держави і суспільства на попередженні негативних соціальних явищ та підтримці сімей із дітьми.

У контексті нашого дослідження під сімейно-центрованим підходом ми розуміємо діяльність фахівців соціальної сфери, спрямовану на сім'ю та її потреби і проблеми їх вирішення, з метою запобігання ризику розвитку сімейної кризи й потрапляння родини до групи ризику щодо соціального сирітства.

Як показує практика, долати соціальні проблеми можна лише шляхом організації превентивної (профілактичної) роботи, основне завдання якої: не реагувати на проблему й боротися з її наслідками, а попереджати її (такі дії потребують менше витрат, більш успішні й руйнують механізм повторного виникнення проблеми). У випадку із соціальним сирітством орієнтація на профілактичну роботу з сім'єю дозволяє виявити й мінімізувати ризики розвитку небажаних ситуацій, серед яких і ризик соціального сирітства.

Говорячи про зміст профілактики соціального сирітства, слід зазначити, що даний процес має декілька рівнів:

- первинна профілактика (превентивні дії до того, як відбувся кризовий випадок);
- вторинна профілактика (дії щодо попередження рецидиву випадку);
- третинна профілактика (дії щодо попередження розвитку проблеми, які здійснюються одночасно із реабілітацією).

У науковій літературі виділяють також кілька рівнів профілактичної діяльності щодо соціального сирітства:

- загальносоціальний рівень (загальна профілактика) передбачає діяльність держави, суспільства, їх інститутів, спрямовану на вирішення суперечностей у сфері економіки, соціального життя, у морально-духовній сфері;
- спеціальний рівень (соціально-педагогічна, соціально-психологічна) полягає у цілеспрямованому впливі на негативні фактори, пов'язані з окремими видами відхилень або проблем;
- індивідуальний рівень (індивідуальна профілактика) – це профілактична діяльність щодо конкретних осіб, поведінка яких має риси відхилень або проблемності [1, с. 39].

У сімейно-центрованому підході важливе місце займає так звана оцінка ризиків. Ґрунтуючись саме на даній оцінці, можна визначити найбільш точний, оптимальний план дій щодо забезпечення безпеки дитини, що заснований на принципі найменшого втручання в сім'ю і, навпаки, у міру потреби швидко вжити заходи, спрямовані на захист дитини. Необхідно визначити, що з урахуванням визнання необхідності первинної профілактики, дії останньої повинні розповсюджуватися й на ранні ризики.

Соціально-педагогічна робота з сім'єю, де існує проблема ризику соціального сирітства, потребує часу й терпіння, а також професійних, системно-комплексних дій. Саме тому профілактика повинна проводитися у формі запланованих дій, послідовно спрямованих на:

- 1) роботу із випадком сімейного неблагополуччя, пріоритетом якої є соціальний захист прав та інтересів дитини й збереження цілісності її біологічної сім'ї;

2) ліквідацію причин, що можуть викликати небажані наслідки й ризики соціального сирітства;

3) проблеми, що негативно впливають на психосоціальне благополуччя, психологічний клімат в родині, психічне й фізичне здоров'я дитини.

Враховуючи це, одним із практичних кроків побудови профілактичної роботи з сім'єю щодо попередження виникнення ризиків соціального сирітства, на наш погляд, може бути розробка системи превенції соціального сирітства у межах територіальної громади міста, а також регіональної комплексної програми превенції даного явища, яка спрямована перш за все на захист сім'ї й дитинства та враховує особливості регіону. Неможливо не відмітити, що залучення територіальної громади (її суб'єктів та ресурсів) до превентивної роботи щодо соціального сирітства, її участь у розробці й реалізації регіональної комплексної програми, орієнтованої на профілактику даного явища, є наступним практичним кроком та свідченням ментальної готовності суспільства до планомірного й серйозного вирішення проблеми соціального сирітства.

Говорячи про практичну організацію роботи у контексті превенції соціального сирітства, варто зазначити, що головний принцип розробленої нами регіональної комплексної програми превенції соціального сирітства полягає у консолідованій політиці взаємодії всіх організацій і структур, суб'єктів територіальної громади, що працюють із сім'єю на території міської громади.

Консолідована політика стосовно підтримки інституту сім'ї в межах територіальної громади міста передбачає об'єднання зусиль і ресурсів усіх структур і організацій держави і суспільства, що мають відношення до розвитку сім'ї. Ефективне вирішення проблеми профілактики соціального сирітства та збереження благополуччя родини передбачає створення оперативних служб, об'єднаних у систему, що дозволяє залучити необхідні ресурси території та координувати їх взаємодію. З метою системно-комплексної організації превенції (профілактики) соціального сирітства в межах територіальної громади міста, на нашу думку, мають бути створені спеціалізовані професійні структури та служби, які безпосередньо будуть працювати із сім'єю, яка знаходиться у зоні ризику соціального сирітства та сімейної кризи, серед яких:

– Дільнична соціально-превентивна служба (при районних (міських) центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді або при районних службах у справах дітей, соціальному центру з укріплення родини), за якою закріплено функції безпосередньої роботи із сімейним випадком у межах територіальної громади (тобто за місцем проживання сім'ї). Мета – зниження рівня соціального сирітства на відповідній території міста шляхом здійснення діяльності щодо раннього виявлення випадків сімейного неблагополуччя, організації роботи з сім'ями групи соціального ризику, кризовими і дисфункційними сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах;

– Виїзна мобільна бригада (як структурний підрозділ ЦСССДМ або соціального центру з укріплення родини), діяльність якої спрямована на екстрену допомогу сім'ям з дітьми та професійну підтримку Дільничної соціально-превентивної служби. Мета – рання профілактика соціального сирітства шляхом екстреної і планової соціальної (соціально-педагогічної) допомоги сім'ям з дітьми, які перебувають у СЖО й гостро потребують соціальної підтримки;

– Соціальний центр з укріплення родини, діяльність якого спрямована на ведення конкретного випадку і попередження розвитку сімейної кризи та виникнення ризику соціального сирітства, надання комплексної соціальної (соціально-педагогічної) допомоги й підтримки сім'ям, які потрапили у складну життєву ситуацію й попередження вилучення дитини з сім'ї. Мета – планування і реалізація діяльності у роботі із випадком у сфері профілактики соціального сирітства на території міста;

– Міжвідомча координаційна Рада з превенції (профілактики) соціального сирітства при голові міської ради як дорадчий і координаційний орган, що дозволяє виявити та залучити ресурси для вирішення конкретного випадку, що виникає на території міської громади. Мета – здійснення міжвідомчої координації взаємодії всіх служб і структур, які працюють із сім'єю групи ризику з соціального сирітства, та експертно-контрольна діяльність щодо роботи із випадками, що потребують комплексної діагностики й багатопланової допомоги.

Діяльність вищезначених служб і структур на територіях районів міста будуватиметься із залученням місцевої спільноти. Консолідована політика, що реалізується через запропоновану систему, ґрунтується на принципах міжсекторного й міжвідом-

чого партнерства щодо вирішення проблем сімей групи ризику з соціального сирітства.

Резюмуючи, зазначимо, що вирішення проблеми соціального сирітства, можливе шляхом організації превентивної системно-комплексної роботи із сім'єю, яка опинилася у кризі (або стоїть на її межі) через запровадження й відпрацювання механізму міжвідомчої взаємодії та консолідації зусиль суб'єктів держави і суспільства навколо проблем і потреб сімей із дітьми, створення спеціалізованих, інноваційних організаційних структур у межах територіальної громади міста, головна місія яких – попередження і своєчасна соціальна (соціально-педагогічна) допомога й підтримка сімей групи ризику з соціального сирітства, розвиток власних соціально-психолого-педагогічних ресурсів сімей щодо подолання складних життєвих обставин.

Література

1. Грачева Н. Ю. Технологическое обеспечение традиционных и инновационных ресурсов в решении проблемы профилактики социального сиротства : метод. реком. / Н. Ю. Грачева. – М. : Прометей, 2008. – 63 с.
2. Осипова И. И. Система предотвращения социального сиротства и правонарушений несовершеннолетних : монография / И. И. Осипова. – М. : Полиграф-сервис, 2005. – 280 с.
3. Осьмук Л. А. Организация системы работы с семьей в области профилактики социального сиротства на территории муниципального образования : учеб.-метод. пособ. / Л. А. Осьмук. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2010. – 188 с.
4. Державний комітет статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ukrstat.gov.ua. – Назва з екрана.

УДК 371.134:37(09)

МЕТОДОЛОГІЧНА ФУНКЦІЯ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ У СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Коваленко Є. І.

Автор статті розкриває методологічну функцію історії педагогіки у становленні професійно-педагогічного світогляду, нового педагогічного мислення, цілісної системи знань про історико-педагогічні процеси, найважливіші педагогічні концепції минулого і їх зв'язок з сучасним реформуванням системи освіти. Акцентовано, що виконання історією педагогіки методологічної функції вимагає методологічної переорієнтації. Методологія дослідження історії педагогіки аналізується автором на трьох рівнях: загальнофілософському, конкретно-науковому, технологічному. Ключові слова: історія педагогіки, методологія, історико-педагогічний процес.

Автор статьи раскрывает методологическую функцию истории педагогики в становлении профессионально-педагогического мировоззрения, нового педагогического мышления, целостной системы знаний об историко-педагогических процессах, наиболее важных педагогических концепциях прошлого и их связь с современным реформированием системы образования. Акцентировано, что выполнение историей педагогики методологической функции требует методологической переориентации. Методология исследования историко-педагогического процесса анализируется автором на трёх уровнях: общепедагогическом, конкретно-научном, технологическом.

Ключевые слова: история педагогики, методология, историко-педагогический процесс.

The author of the article elucidates the methodological function of the history of pedagogy in the formation of the professional pedagogical world outlook, the new pedagogical thought, the comprehensive system of knowledge about historical pedagogical processes, the most important pedagogical concepts of the past and their relation to the modern educational reforms. It has been accentuated that the fulfillment of the methodological function by the history of pedagogy requires methodological reorientation. The methodology of research in the history of pedagogy is analyzed by the author on three levels: general philosophical, specifically scientific, and technological.

Key words: history of pedagogy, methodology, historical pedagogical process.

Важливою складовою сучасного етапу розбудови Української держави виступає подальше реформування національної системи освіти, інтегрування її у світовий і європейський освітній простір. Тому сучасна педагогічна наука і шкільна практика України знаходяться у пошуках оптимальних і перспективних шляхів реформування системи освіти на засадах демократизації, гуманізації та індивідуалізації. Прогнозування розвитку освітніх процесів учені пов'язують з ретроспективним творчо-критичним переосмисленням як вітчизняного, так і зарубіжного досвіду. Вивчення спадщини педагогів минулого пов'язане з прагненням вчених дослідити реальну картину розвитку вітчизняної педагогічної думки як цілісного багатогранного явища, відтворити українську педагогіку, яка протягом століть розглядалася в загальноросійському (чи загальносоюзному) контексті, і визначити роль та місце окремих визначних діячів України у становленні національної системи освіти, а також з прагненням у минулому віднайти витоки провідних наукових ідей сучасності, адже сьогодні історико-педагогічні дослідження набувають статусу інноваційних і відіграють дедалі вагомішу роль у процесі реформування сучасної системи освіти.

Нові соціально-економічні, політичні та ідеологічні реалії, в яких перебуває Україна сьогодні, характеризуються ґрунтовною перебудовою всієї гуманітарної науки, її методологічною переорієнтацією. У зв'язку із докорінною зміною системи цінностей і ціннісних орієнтацій, усього ідеологічного й соціально-культурного контексту в Україні, починаючи з 90-х рр. минулого століття, критиці були піддані теоретико-методологічні засади, концепції розвитку радянської педагогічної науки.

Радянське теоретико-методологічне обґрунтування базувалося на "марксистсько-ленінських положеннях", мало в основному "ритуальний, зовнішній характер... З крахом цієї наукової традиції у суспільних та гуманітарних науках виник певний вакуум, який існує й до сьогодні. Це повною мірою стосується всієї педагогічної науки та історії педагогіки як узагальненого теоретичного історико-культурного осмислення педагогічних проблем", – зазначає академік О. Сухомлинська [12, с. 16]. Але криза історії педагогіки, за її твердженням, має не лише негативний аспект, а й багато позитивного, бо кризовий стан – це стан перелому, відмирання деяких положень, ідей і нелегкий шлях до прийняття, залучення нових [11, с. 26]. Подолання кризового стану сучасної педагогічної науки потребує науково-методологічного забезпечення, осмислення й переосмислення всього проблемного поля історико-педагогічних знань. До історико-педагогічного дискурсу долучилося багато нового, невідомого джерелознавчого матеріалу: персоналії, які в радянські часи були під забороною або ж трактувалися з ідеологічних міркувань як реакційні, "буржуазні"; окремі періоди розвитку української педагогічної думки, наприклад, діяльність братських шкіл України, Кирило-Мефодіївського братства, земств, просвіт, громад тощо; розвиток педагогічної думки української діаспори в еміграції (Софія Русова, Степан Сірополко, Іван Огієнко, Спиридон Черкасенко та ін.). Переосмислюється і ставлення до зарубіжних педагогів – Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнера, О. Декролі, М. Монтессорі, С. Гесена та багатьох інших.

Відомий український вчений С. У. Гончаренко зазначає, що "серед наукових понять, із якими доводиться мати справу педагогу, "методологія" – одне з найбільш невизначених, багатозначних і навіть суперечливих. Тому не випадково в педагогічних працях воно часто трактується зовсім по-різному, часто-густо не зовсім коректно" [5, с. 498]. Необхідність обґрунтування методологічної складової історико-педагогічних досліджень не викликає сумніву, оскільки методологія безпосередньо визначає якість засвоєння науки і свідчить про культуру та фаховий рівень педагога. За відсутності у них методологічного підґрунтя при вивченні історико-педагогічних явищ простежуються ілюстративно-констатаційні підходи, що виявляється в реєстраційній фотографічності, описовості, фактографічності викладу.

Метою статті є розкриття методологічної функції історії педагогіки у становленні майбутнього педагога.

Майбутні вчителі залучаються до вивчення історико-педагогічного процесу під час вивчення курсів історії педагогіки та її продовження – порівняльної педагогіки. Ці дисципліни є базовими нормативними дисциплінами в психолого-педагогічній підготовці майбутніх педагогів. Як навчальні дисципліни вони посідають важливе місце в системі підготовки майбутніх працівників освітньої галузі. Їх вивчення сприяє формуванню професійно-педагогічного світогляду, цілісної системи знань про історико-педагогічні процеси, явища, факти, дають уявлення про найважливіші педагогічні концепції минулого і їх зв'язок з сучасним реформуванням системи освіти. Ознайомлення із шляхами розвитку теорії та практики виховання у різні історичні періоди дасть можливість прослідкувати ґенезу багатьох педагогічних проблем і явищ сучасності, допоможе виробити критично-творче ставлення до педагогічної спадщини минулого, забезпечить оволодіння кращими здобутками світової та української педагогіки, уміннями їх творчо застосовувати у практичній діяльності, здійснювати пошукову діяльність, розвивати свій творчий потенціал.

Проте сьогодні простежуються суперечності методологічного характеру: між розширенням і поглибленням проблематики історії педагогіки і недостатньою роботою теоретико-методологічних основ самої історії педагогіки; між високим рівнем розвитку загальної методології у філософії і відсутністю їх належного використання в практиці історико-педагогічного дослідження.

Як важлива складовою історії гуманітарного знання історія педагогіки накопичила величезну кількість фактів, описів, наукових узагальнень. В них представлено різні проблеми виховання і їх наслідки, з якими на тому чи іншому етапі цивілізаційного розвитку зіткнулося суспільство, а також шляхи і способи розв'язання цих проблем. Але будь-які описи чи факти, взяті самі по собі, без належного інтерпретаційного супроводу, багатомірного аналізу не є науковим знанням. Вони не дають можливості досягнути необхідної системності й діалектичності знання, проникнути в безліч прямих і непрямих структурно-функціональних, причиново-наслідкових зв'язків,

вибудувати просторово-часові лінії його взаємозв'язку. Наприклад, зрозуміти сутність національної ідеї, природу цього явища у всій його повноті й значущості можна, лише аналізуючи історичний аспект, ґенезу феноменів "національна школа", "національна освіта", "національне виховання".

Кредитно-модульна система організації навчального процесу у вищій школі значно збільшує питому вагу самостійної роботи студентів, в тому числі й у процесі вивчення історії педагогіки: аудиторні години суттєво скорочуються, переносяться вивчення значної частини курсу на самостійне опрацювання, самостійне вивчення першоджерел, виконання ними індивідуальних науково-дослідних завдань з історико-педагогічної проблематики. Без сумніву, таким чином у студентів формуються уміння самоосвіти, так необхідні їм у процесі майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Тому важливо не лише викладачеві забезпечити високий методологічний рівень викладання, а й озброїти студентів методологічними підходами до вивчення курсу.

Термін методологія – грецького походження й означає вчення про методи, методики, способи і засоби пізнання. В науковій літературі простежується неоднозначність визначення цього поняття. В широкому розумінні методологія трактується як сукупність загальних, насамперед світоглядних принципів, вчення про методи пізнання, що обґрунтовують вихідні принципи й способи їх конкретного використання в пізнавальній і практичній діяльності, як наука про побудову людської діяльності.

Методологія педагогіки розглядається нами як сукупність вихідних знань, які беруться в основу розгляду певних теоретичних і практичних проблем. Таким знанням у педагогіці виступає знання про аксіологічну ієрархію розвитку мети, завдань і змісту навчання та виховання, їх організації, форм, засобів і методів, що реалізуються в контексті соціальних, політичних (ідеологічних), культурних домінант, менталітету й традицій українського народу, включаючи й природне середовище, фактори розвитку особистості, наукові підходи до організації навчально-виховного процесу, проведення історико-педагогічного дослідження.

У структурі методологічного знання вчені виокремлюють три рівні: філософський або загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний (прикладний) [1; 3; 5; 10].

Так, С. В. Бобришов систему методологічних підходів в історико-педагогічному дослідженні розвитку педагогічного знання представляє трьома групами: базовими загальнонауковими підходами (системний, структурний, функціональний, логічний, модельний, синергетичний та ін.), які забезпечують необхідну якість аналізу історико-педагогічного процесу; парадигмальними, які базуються на визнаних концепціях і теоріях, що розкривають різні аспекти детермінації розвитку людського суспільства і забезпечують розуміння історико-педагогічного процесу як багатозначних феноменів, різноаспектно вбудованих в систему розвитку суспільства (парадигмально-педагогічний, поліпарадигмальний, антропологічний, соціально-стратифікаційний, аксіологічний, культурологічний, цивілізаційний, стадіально-формаційний); інструментальними (технологічними), в основі яких алгоритми розв'язання дослідження історико-педагогічного процесу (порівняльно-зіставний, герменевтичний, інтерпретаційний, проблемно-генетичний, онтологічний, феноменологічний, диверсифікаційний та ін.) [1].

Зупинимося більш детально на окремих методологічних підходах загально-філософського рівня до аналізу історико-педагогічних явищ.

Системний підхід вимагає досліджувати будь-яке історико-педагогічне явище як системне утворення, виділяючи ознаки системи: наявність сукупних елементів, кожен з яких є мінімальною одиницею, що має межу подільності в рамках цієї системи; наявність певних зв'язків і відношень між елементами системи; функціонування системи та її властивості зумовлені її структурною специфікою; наявність у системі певного рівня цілісності, тобто внутрішніх інтегративних якостей, що виникають унаслідок взаємодії її елементів; наявність спільної структури, яка об'єднує всі елементи системи й забезпечує повноту названих елементів та узгодженість усіх їхніх функцій; наявність зв'язків з іншими системами; цілеспрямованість системи на вирішення якоїсь проблеми [9].

Когнітивний підхід дає можливість інтерпретувати поняття контекстного знання (тобто абстрагування й конкретизація), а поняття контексту для історії педагогіки є одним із базових; методи абстрагування й конкретизації можуть бути застосовані для вивчення таких складних педагогічних об'єктів як виховна система, організаційні

форми навчання чи виховання, педагогічне краєзнавство, добродійність в освіті тощо. Когнітивний підхід дає змогу будувати інтерпретацію як "реальності для суб'єкта" [1].

Герменевтичний підхід є особливо важливим для роботи з джерельною базою (наприклад, в курсі історії педагогіки – вивченням праць видатних педагогів). Герменевтика – наука про адекватне розуміння текстів, герменевтичний підхід містить проблеми світосприйняття. Кожен інтерпретатор продовжує справжню історію тексту, добудовуючи її, проектує на реальну соціальну дійсність, додаючи власне бачення і сприйняття, тобто народжує новий текст як об'єкт герменевтики. Герменевтика є етапом між абстрактною і конкретною рефлексією, усяка інтерпретація має на меті подолати відстань, дистанцію між минулою культурною епохою, до якої належить конкретний педагогічний текст, і самим інтерпретатором, тобто є інструментом розуміння студентами себе як вчителя (вихователя, соціального педагога) через розуміння тексту [1; 3; 13].

Культурологічний підхід у процесі вивчення історії педагогіки виходить з того, що сфера освіти є складником загального культурного простору на певному історичному етапі його розвитку. Культура при цьому виступає у трьох аспектах: 1) культура як програма діяльності й поведінки, як спонукальний чинник дії; 2) культура як наступність; культура є досвідом людської діяльності, який передається від покоління до покоління, при цьому культура не лише передається на засадах наступності, вона розвивається, збагачується; 3) культура як накопичення, акумуляція соціально-педагогічного досвіду. Цей аспект поєднує два попередніх: соціально схвалюваний і значущий досвід, що є програмою поведінки, не лише передається на засадах наступності, але й накопичується, що дає потім змогу представити його як соціально-педагогічне історичне явище, яке постає в нас як об'єкт пізнання (н-д, гуманізація навчально-виховного процесу, метод проектів; проблемне навчання тощо). Складність культурологічного підходу, на думку Н. А. Сейко, полягає в тому, що досліджуване історико-педагогічне явище і студенти перебувають у межах різних соціокультурних парадигм. Тому постає проблема співвимірності різних прошарків соціокультурного досвіду як унікальних, самоцінних й таких, що не перетинаються один з одним [10].

Формаційний підхід обґрунтовано К. Марксом. Він передбачає, що розвиток людського суспільства відбувається як послідовна зміна одного способу виробництва іншим: первіснообщинний, рабовласницький, феодальний, капіталістичний, комуністичний. Зміна формації викликає і зміну базисної надбудови: ідеології, мети і завдань, засобів, форм і методів виховання. На формаційному підході базувалась історія педагогіки радянського періоду.

Цивілізаційний підхід тісно пов'язаний з культурологічним. Він характеризується антропоцентризмом, сутність якого полягає в тому, що в центр вивчення історії педагогіки ставиться людина й вивчення соціально-педагогічної історії здійснюється в контексті людського виміру [8]. Цей підхід поглиблює формаційний підхід, що був практично єдиним у радянській педагогіці.

Соціально-стратифікаційний підхід орієнтує на врахування загальної концепції стратифікації суспільства. Він націлює на розуміння закономірностей і механізмів історично зумовлених трактувань і оцінок фактів історико-педагогічного процесу педагогами і вченими, що належали до різних страт і класів, на виявлення і розкриття ролі ідеологічних детермінант становлення і розвитку тієї чи іншої галузі педагогічного знання і педагогічної практики [1]. Соціально-стратифікаційний підхід доповнює формаційний та цивілізаційний підходи.

Синергетичний підхід дозволяє методологічно підсилити модель формування особистості, відійти від маніпулятивної педагогіки, сприяє свободі самовираження та самореалізації особистості в освітньому середовищі, забезпечує пізнання загальних принципів самоорганізації освітніх систем.

Онтологічний підхід вимагає адекватного використання й інтерпретації понять, що використовуються для опису й аналізу історико-педагогічного знання та розуміння природи й закономірностей існування, перетворення та взаємодії окремих форм знання у процесі його еволюції.

Феноменологічний підхід означає, що елементи педагогічного знання аналізуються не просто як історично зафіксована даність, а передусім як похідне від суб'єктивного світу педагога, як продукт індивідуальної і суспільної свідомості та досвіду, виявляються його різні сторони як індекси суб'єктивного розуміння (суб'єктність в

діадах: знання – особистість вченого; знання – наукова традиція; знання – наукове співтовариство), визначаються індивідуально-історичні траєкторії його становлення й розвитку [1]. Феноменологічний і онтологічний підходи існують в тісному взаємозв'язку і взаємодоповнюють один одного.

Диверсифікаційний підхід, в основі якого лежить принцип детермінізму, згідно з яким будь-яке історико-педагогічне явище обумовлено сукупністю відкритих чи прихованих причин. Цей підхід акцентує увагу дослідників історико-педагогічного процесу на перетворювальному потенціалі різнозначних характеристик ближнього, середнього й віддаленого педагогічного просторів, у яких фіксується ґене́за досліджуваного історико-педагогічного явища. Його використання дозволить виявити в історико-педагогічному процесі загальне тло, домінуючі та потребні ситуації розвитку знання, причинно-наслідкові зв'язки й залежності [1].

До конкретно-методологічного рівня дослідження історико-педагогічних процесів відносяться наукові теорії, що стосуються безпосередньо педагогічної науки: мети виховання, змісту освіти, розвитку особистості, теорія розумової обдарованості; діяльнісний, особистісно зорієнтований (педагогічний), парадигмальний, регіональний, нарративний підходи. Оскільки в науковій літературі недостатнє висвітлення мають регіональний, нарративний та парадигмальний підходи, зупинимося більш детально на їх висвітленні.

Регіональний підхід (О. В. Сухомлинська, Н. А. Сейко, К. С. Черепанова) [12; 10; 15] дозволяє визначити особливості становлення історико-педагогічного знання та розвитку народної освіти і педагогічної практики в регіонах України в різні історичні періоди: Правобережна Україна, Полісся, Галичина, Буковина, Закарпаття тощо. Регіональний підхід дозволяє розкрити соціально-культурні суперечності і відмінності у площині "регіон – центр", "регіон – регіон" у межах певних територіальних та історичних кордонів. Стосується це не лише України, а й розвитку освітніх систем у різних регіонах світу.

Важливе значення для дослідження історико-педагогічного процесу має нарративний підхід (Л. Ц. Ваховський, Н. А. Сейко, І. В. Троцук) [4; 10; 14]. Наратив (або оповідь) – це форма існування суб'єктивного в об'єктивному процесі й у спробі його об'єктивно описати. Історико-педагогічним подіям надається форма і смисл, структурний поділ: початок, середина, кінець етапу, періоду, процесу тощо), тобто дає змогу описувати історико-педагогічний процес як зв'язний контекст, зберігаючи цілісність різноманіття, специфічності і науковості. В площині нарративного підходу історія педагогіки – "це не тільки те, що було насправді в минулому, а те, що ми про це минуле розповідаємо" [4, с. 43]. І. В. Троцук виділяє головні характеристики нарративного підходу: ретроспективність – аналіз подій минулого крізь їх проєкцію на сучасність і на майбутнє; перспективність – залежність історичної оцінки від власної авторської позиції дослідника з проєкцією на майбутнє; вибірковість – добирання саме тієї інформації, яка б дозволила множинність інтерпретацій історико-педагогічних подій на фоні певного культурного контексту; специфічність – вплив історико-педагогічного знання на формування соціальної ідентичності з минулим; комунікативність – вплив на історико-педагогічне знання культурного дискурсу; фіксивність – взаємозалежність історичних інтерпретацій і соціальних умов, у межах яких вони є значущими, суттєвими в очах дослідника (педагога, студента) [14].

Парадигмальний підхід у педагогіці обґрунтовано О. В. Сухомлинською, М. В. Богуславським, Г. Б. Корнетовим та ін. [12; 3; 6]. Парадигма, за визначенням О. В. Сухомлинської, – "одне з ключових понять сучасної філософії науки й означає сукупність переконань, цінностей і технічних засобів, прийнятих науковим співтовариством, певна наукова традиція. Парадигмальний же підхід в історії педагогіки – це ґене́за теоретичних положень, що дає змогу науковцям та практикакам виявити, сформулювати й описати цілісні моделі освіти, тобто внутрішню логіку розвитку досліджуваного предмета як системи бінарних опозицій (авторитарне виховання – педагогічне виховання, соціально-орієнтований процес – особистісно-орієнтований процес тощо)" [12, с. 24]. Між цими протилежностями, на думку авторів, розвивається педагогічне знання. Вчені виділяють такі типи парадигм ХХ ст.:

- а) виховні: індивідуальна, соціальна, паліативна;
- б) навчальні: "школа учіння", "трудова школа", "вільна школа", "школа життя"

[12; 3].

Для адекватного розуміння логіки історико-педагогічного процесу важливо враховувати, що в еволюційному розвитку педагогічного знання неможливо виокремити якусь одну-єдину універсальну тенденцію еволюції (наприклад, від авторитаризму до гуманізму), яка б не залежала ні від цивілізаційного різноманіття суспільств, ні від прояву педагогічної культури у різних народів. Для історичного розвитку педагогічної теорії і практики є характерною зміна чи переорієнтація цілей і напрямків їх еволюції, що пов'язано як зі зміною в розвитку суспільного ладу, так і з часовими сплесками інтересу у педагогічній громадськості до різних новацій в освіті і вихованні або ж з перемогою однієї з конкуруючих концепцій чи теорій (парадигм). Однією з особливостей педагогічного знання є те, що в ньому не відбувається властивої для багатьох природничих наук прямої зміни одних теорій іншими. Більшість теорій і концепцій в історико-педагогічному просторі співіснують одночасно або поперемінно. Так, на початку ХХ ст. відбувся науковий прорив в рамках реформаторської педагогіки, коли виконувався ряд дослідницьких програм вченими, що працювали практично на одному дослідницькому майданчику, але в різних педагогічних парадигмах. Вивчення історико-педагогічного процесу засвідчує, що науково-педагогічне знання традиційно розвивалося шляхом безперервного висунення нових гіпотез і створення таких концепцій, в яких та чи інша проблема знаходила поглиблене і всебічне висвітлення. Тим самим не відбувалося спростування загальної ідеї, вираженої у формі гіпотези, концепції й теорії, а піддавалася критиці лише та конкретна форма її вияву, яку мала ця гіпотеза, концепція і теорія в кожний конкретний час. Розвитку педагогічного знання властивий динамізм. Слід враховувати також, що на зломі цивілізацій і соціальних епох відбувається якісне накопичення педагогічних ідей, яким зазвичай судилося лише в майбутньому бути глибоко проробленими й здійсненими. Це вимагає поліпарадигмального підходу до вивчення історико-педагогічного процесу.

Отже, поліпарадигмальний підхід "передбачає історіографічне висвітлення логіки розвитку історико-педагогічної проблематики, процес взаємодії різних парадигм та механізм зміни домінуючої парадигми в конкретних історичних умовах" [6, с. 14].

Технологічний рівень методологічного знання дослідження історико-педагогічного процесу передбачає використання як загальнонаукових методів (теоретичний аналіз і синтез; індукція і дедукція, моделювання, абстрагування та конкретизація, порівняння та класифікація), так і специфічних історико-педагогічних методів: генетичний, історико-порівняльний, персоналістично-бібліографічний.

Історико-порівняльний аналіз (історико-компаративний метод, за М. Богуславським), що передбачає порівняння, зіставлення, проведення паралелей тощо, – не набув ще достатнього розвитку у процесі вивчення курсу історії педагогіки. Проте він є провідним методом історико-педагогічного дослідження. При його застосуванні раніше наведені етапи порівнюються й зіставляються між собою. Встановлюються регрес і прогрес різних явищ минулого й на цій основі формулюються відповідні висновки та оцінки. Методологічної переорієнтації сьогодні вимагає визначення змісту історії педагогіки та його вивчення. Традиційно у вивченні історії педагогіки простежувався європоцентристський підхід, оскільки практично історія педагогіки зводилася переважно до досягнень західноєвропейської цивілізації, ігноруючи інші, що мають глибокі пласти педагогічної думки і практики виховання (наприклад, Китай, Японія, Індія та ін.). Історико-порівняльний метод вимагає синхронного аналізу вивчення світової історії педагогіки. Саме в процесі порівняння виявляється можливість для пояснення досліджуваних фактів, розкриття сутності педагогічних явищ.

Сутність історико-генезисного методу полягає у послідовному розкритті властивостей, функцій та змін досліджуваної реальності у процесі її історичного розвитку. Зазначений метод дозволяє виділити причинно-наслідкові зв'язки та закономірності історичного розвитку. Н. М. Гупан, О. В. Сухомлинська виокремлюють структурно-генетичний аналіз, оскільки лише історичний аспект, ґенеза феноменів, що розглядаються, відкривають природу явищ в усій їх повноті й значущості. За допомогою зазначеного методу простежується історіографічний аспект трансформації організаційно-педагогічних засад та розвиток провідних ідей у ґенезі становлення педагогічної науки [6; 11].

Персоналістичний (бібліографічний) метод є одним із найпоширеніших методів вивчення курсу історії педагогіки у вищих навчальних закладах [13; 6; 7]. На

переконання О. В. Сухомлинської, "педагогічна думка завжди персоніфікована – на ній лежить відбиток особистості її носія з його смаками, поглядами, віруваннями та уподобаннями", "творча наукова біографія з часу зародження історії педагогіки як науки завжди була моделлю й однією з провідних форм педагогічної думки. Творча біографія стає об'єктом наукової рефлексії. Цей процес є інноваційним в історико-педагогічній науці" [13, с. 36]. Бібліографічний метод – це такий спосіб опрацювання, аналізу джерел, за якого біографія, особистість педагога виступає, з одного боку, визначальним фактором його творчості, а з іншого – віддзеркалює епоху або ж є її творцем. Тому вивчення персоналії має включати вивчення творчого шляху педагога, аналіз епохи і середовища, його педагогічні ідеї, їх вплив на розвиток педагогічної практики. Бібліографічний метод доцільно поєднувати з іншими підходами – феноменологічним, герменевтичним, нарративним, культурологічним, синергетичним, парадигмальним.

Історико-атрибутивний аналіз дозволяє встановити залежність історіографічного тексту у певній історичній цілісності, інтелектуальній та національній традиції, соціально-професійному контексті. Наприклад, територія українських земель входила до складу Російської та Австро-Угорської імперій, Польщі та СРСР, вивчення організаційно-педагогічних засад системи освіти недоцільно аналізувати поза освітнім простором цих держав, без урахування тенденцій, суперечностей та особливостей політико-економічного розвитку країн означеної доби. Зазначений метод дає можливість простежити вплив урядів на формування освітньої політики, простежити їх спільні та своєрідні академічні традиції тощо. Використання цього методу забезпечує регіональний підхід до аналізу історико-педагогічного процесу.

Історико-діахронний метод дозволяє розв'язувати питання періодизації при проведенні історико-педагогічного дослідження (основні етапи еволюції педагогічної науки, виявлення якісних змін тощо).

Отже, методологія історії педагогіки є сукупністю наукових положень, методів вивчення і дослідження історико-педагогічних явищ, сприяє формуванню у студентів творчого педагогічного мислення, готовності до використання і розвитку прогресивних педагогічних ідей минулого. Оновлення методологічних підходів до вивчення історико-педагогічного процесу виступає гносеологічною цілісністю, що включає дослідницькі установки і засоби вивчення об'єктів у структурі історико-педагогічної дійсності. Названі підходи і методи не виключають, а взаємодоповнюють один одного. Як методологічна система вони реалізують ряд функцій стосовно і дослідника (студента, педагога), і дослідження: науково-світоглядну (сприяють формуванню дослідницьких установок на цілісне бачення історико-педагогічного процесу, на комплексне співвіднесення його з соціально-історичною дійсністю; активізують різні рівні методологічного аналізу); функцію концептуалізації (дають можливість сформулювати концептуальній базі дослідження історико-педагогічних явищ, яка б відповідала встановленню у науці традицій і поглядам; забезпечують формування загальної стратегії дослідження історико-педагогічного процесу відповідно до прийнятих парадигмальних принципів); функцію технологізації (допомагає досягнути науково коректних параметрів і характеристик технологічної сторони процесу пізнання; забезпечує вибір адекватних завданням принципів, засобів, способів і прийомів вивчення історико-педагогічних явищ).

Література

1. Бобрышов С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория : монография / С. В. Бобрышов. – Ставрополь : СКСИ, 2006. – 300 с.
2. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання / М. Богуславський // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 37–40.
3. Богуславський М. В. Научно-педагогические парадигмы: история и современность / М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов // Современные проблемы истории образования и педагогической науки. – М., 1994. Т. 1. – С. 113–137.
4. Ваховський Л. Ц. Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз / Л. Ц. Ваховський // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 42–45.
5. Гончаренко С. У. Методологія / С. У. Гончаренко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

6. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан. – К. : А. П. Н., 2002. – 224 с.
7. Дічек Н. Біографічний метод як інструмент дослідження вітчизняної історії педагогіки / Н. П. Дічек // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С. 15–19.
8. Корнетов Г. Б. Цивилизационный поход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г. Б. Корнетов. – М., 1994. – 265 с.
9. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного похода в отечественной педагогике / А. Г. Кузнецова. – Хабаровск : Изд-во ХКИППК ПК, 2001. – 152 с.
10. Сейко Н. А. Дослідження історії доброчинності в сфері освіти України: методологічні підходи до проблеми / Н. А. Сейко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 21, ч. 1. – С. 203–213.
11. Сухомлинська О. В. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми / О. В. Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К. : АПН, 2003. – 68 с. С. 26–35.
12. Сухомлинська О. В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні / О. В. Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К. : А. П. Н., 2003. – 68 с. – С. 16–25.
13. Сухомлинська О. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі / О. В. Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с. – С. 16–25.
14. Троцук И. В. Наратив как междисциплинарный методологический конструкт в современных социальных науках [Електронний ресурс] / И. В. Троцук. – Режим доступу: www2.usu.ru/philosophy/socphil/rus/narratology.html/. – Назва з екрана.
15. Черепанова Е. С. Региональный принцип в историко-философском исследовании / Е. С. Черепанова // Рабочие тетради по компаративистике. – СПб., 2003. – С. 35–38.

УДК 378.034

АКТИВІЗАЦІЯ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ У КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЄВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПРОЕКТУ "УНІВЕРСИТЕТ ТРЕТЬОГО ВІКУ"

Ліфарєва Н. В.

У статті розглянуто проблему демографічного старіння суспільства, здійснено аналіз літератури з соціально-психологічних проблем людей похилого віку; визначено основні ресурси соціальної роботи з людьми похилого віку у культурно-дозвілльєвій сфері на прикладі діяльності Університету третього віку.

Ключові слова: старіння, старість, соціальна робота, похилий вік, культурно-дозвілльєва діяльність, Університет третього віку.

В статье рассмотрена проблема демографического старения общества, приведен анализ литературы, в которой изучаются социально-психологические проблемы людей пожилого возраста; определены основные ресурсы социальной работы с людьми пожилого возраста в культурно-досуговой сфере на примере деятельности Университета третьего возраста.

Ключевые слова: старение, старость, социальная работа, пожилой возраст, культурно-досуговая деятельность, Университет третьего возраста.

The article considers the problem of demographic aging of society, presents analysis of research literature on socio-psychological problems of elderly people and describes the main resources of social work with elderly people in the sphere of cultural and leisure activities as exemplified by the work of the University of the Third Age.

Key words: aging, old age, social work, elderly age, cultural and leisure activities, the University of the Third Age.

Постановка проблеми. У більшості країн сучасного світу збільшується кількість людей похилого віку. У доповіді Генерального секретаря ООН про світові демографічні тенденції на 42-й сесії Комісії з народонаселення та розвитку (2009 р.) вказується на те, що у 1950 р. лише 8 % від загальної кількості населення планети склали люди у віці 60 років та старші. До 2009 р. ця частка збільшилася до 11 %, а у 2050 р. вона складе 22–25 %. Очікується, що у глобальному масштабі кількість людей похилого віку з 743 мільйонів людей у 2009 р. сягне до 2 мільярдів у 2050 р., тобто збільшиться майже втричі. "В Україні навантаження людьми похилого віку вже перевищує навантаження дітьми" [3].

"Україна належить до демографічно старих країн світу. Загальна кількість населення становить 45,78 млн осіб (на 01.01.2010 р.). Частка населення, старшого 60 років, становить 20,3 % з прогнозованою тенденцією до її подальшого підвищення. За даними демографічних прогнозів, вже до середини цього сторіччя очікується збільшення значень цього показника в Україні до 38,1 %, зокрема частка людей 80 років і старших збільшиться в 3,5 рази" [7, с. 246].

Сучасне суспільство, яке прагне до цивілізованості, намагається вирішувати проблеми, що викликані демографічними та соціальними змінами з урахуванням особистісного потенціалу соціальних суб'єктів. Як вказує В. Альперович, старість можна поділити на такі стадії: похилий вік (60–69 років), рання старість (70–79 років), глибока старість (старіші за 80 років) [1, с. 3]. Особливе значення має соціальний аспект старіння, який тягне за собою значні моральні проблеми. Старість – це неминучий для усього людства процес прийняття нових соціальних ролей, нової системи міжособистісних і групових взаємовідносин, змін у фізичному та психологічному стані, пристосуванні до нового становища та нових умов. Сучасна європейська цивілізація не має того особливого морального ставлення до людей похилого віку, яке традиційно зберігається у східних культурах. У повсякденній свідомості та системі цінностей західної людини біологічна інтерпретація старіння є чи не єдиною, принаймні домінуючою. Як зауважує Є. І. Холостова, такий погляд практично не залишає місця вищому, моральному аспекту проблеми старості. Усвідомлення мо-

рального виміру старіння та соціального стану людей похилого віку потребує значних зусиль та зумовлює актуальність проблеми [5, с. 97].

Аналіз досліджень і публікацій. Вивчення літератури дозволяє зробити висновки, що проблема соціально-педагогічної підтримки людей похилого віку стала перспективним міждисциплінарним напрямком та залучає увагу представників різних фахів.

Важливе значення для розуміння природи людського старіння мають дослідження таких вчених, як Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова, Е. Берн, Б. Н. Гартен, Ф. Гізе, І. С. Кон, А. Г. Лідерс, Е. С. Маркарян, Р. Пек, Л. А. Растрингін, К. Роджерс, С. Б. Спассибенко, Е. Еріксон, І. Ялом та ін.

Різноманітні моделі соціогеронтологічного знання, процеси старіння, соціальний стан людей похилого віку як специфічної соціовікової групи та соціально-педагогічна робота з людьми похилого віку вивчались такими вченими, як В. Альперович, В. В. Болтенко, І. Н. Бондаренко, Н. В. Герасимова, А. Й. Капська, Т. В. Карсаєвська, А. В. Мудрик, М. Д. Олександрова, О. А. Пачина, М. І. Рожков, К. А. Феофанов, В. В. Фролькис, Є. І. Холостова, В. В. Чайковська, Н. Б. Шмельова та ін.

Значний внесок у дослідження розвитку соціально-культурної діяльності та використання соціально-культурних технологій у процесі геріатричної реабілітації внесли Г. О. Аванесова, М. А. Аріарський, Т. І. Бакланова, Г. П. Блінова, Т. В. Босенко, Л. Я. Вітебський, Г. С. Головльова, О. І. Григор'єва, В. С. Гончарова, Ж. Ш. Досбенбетова, Г. А. Євтеєва, А. Д. Жарков, Т. Г. Кисельова, Ю. Д. Красильников, С. С. Комісаренко, А. П. Маркова, О. Ю. Мацукевич, Ю. С. Моздокова, Е. Г. Нефьодова, Т. В. Рябова, Ю. А. Стрельцов, О. І. Смирнова, Л. І. Столярчук, В. Я. Суртаєв, В. Є. Тріодін, В. М. Чижиков, Н. Н. Ярошенко та ін. Можливості реалізації соціальних, культурних, духовних та творчих потенціалів у старості та питання саморозвитку і самоактуалізації людей похилого віку розглядали Р. А. Андріанова, В. І. Андрєєв, Л. І. Анциферова, К. А. Аримбаєва, Т. І. Бакланова, М. В. Бородіна, В. З. Дулікова, Д. Гласе, В. Гуфеланд, Ю. Н. Кулюткін, А. Маслоу, М. Ноулз, В. В. Серікова, В. Франкл, Ж. В. Хозіна, І. С. Якиманська та ін.

Мета статті – визначити активізуючий потенціал соціальної роботи з людьми похилого віку у культурно-дозвіллевій сфері на прикладі діяльності Університету третього віку.

Виклад основного матеріалу. У всіх вищезазначених наукових працях висвітлюються різні проблеми та аспекти старіння і стану людей похилого віку, теорія та практика соціальної роботи з ними, досліджуються проблеми формування у суспільстві позитивних установок щодо людей похилого віку, розкриваються питання соціокультурної та соціально-психологічної адаптації людей похилого віку, особливості організації їх дозвілля та спілкування. Однак у спеціальній літературі ще не розроблений послідовний та повний аналіз феномену організації культурно-дозвіллевій діяльності у вищому навчальному закладі, у якому водночас реалізується й навчальна програма для освіти літніх людей.

Проблемне коло нашого дослідження зумовлене протиріччями між:

- наявністю в Україні кризової соціально-демографічної ситуації, яка характеризується значним збільшенням частки людей похилого віку у складі населення, з одного боку, та недостатньою розробленістю загальної теорії розвитку соціально-культурної активності людей похилого віку у культурно-дозвіллевій діяльності, з іншого боку;

- наявністю наголосів на гуманізацію державної соціальної політики, потреби суспільства у гуманному ставленні до людей похилого віку, прагненню до всебічної організації їх побуту та дозвілля і відсутності необхідних умов, достатнього фінансування для задоволення соціально-культурних потреб цієї верстви населення;

- наявністю великої кількості вільного часу у людей похилого віку (особливо у самотніх) та невмінням самотійно і раціонально організувати його змістовність, якість та повноцінність;

- необхідністю розвитку активного ставлення до життя у людей похилого віку, яке сприятиме запобіганню негативних психологічних станів та соціальної ексклюзії, дозволить розвивати їх потенційні можливості, сприятиме самореалізації у культурно-дозвіллевій діяльності; необхідністю забезпечення ефективного дозвілля людям похилого віку, створення оптимальних умов для відпочинку, навчання, розваг і

емоційної стабілізації особистості та відсутністю цілеспрямованих соціально-культурних технологій, які б сприяли реалізації принципу активності у практичній діяльності соціально-культурних установ;

- наявністю соціально-інтеграційних, активізуючих, психотерапевтичних та реабілітаційних потенційних ресурсів культурно-дозвіллевої діяльності людей похилого віку та відсутністю науково обґрунтованих програм їх використання у культурно-дозвіллевій діяльності закладів соціального захисту.

Незважаючи на те, що останніми роками почали з'являтися дослідження з проблем людей "третього віку", які висвітлюють різні аспекти становища людей похилого віку, досліджують проблеми ейджизму, соціальної ексклюзії, переживання самотності, питання соціокультурної та соціально-психологічної адаптації людей похилого віку, у спеціальній літературі ще не розроблено послідовного та повного аналізу проблеми активізації людей похилого віку за допомогою культурно-дозвіллевої діяльності у такому досить новому соціальному інституті, як Університет третього віку. При всій безперечній теоретичній та практичній значущості досліджень у даній галузі на сьогодні є недостатньо розробленими різні аспекти підтримки людей похилого віку в освітньому процесі та культурно-дозвіллевій діяльності, яка, безперечно, є чи не єдиною доступною формою розвитку активного ставлення до життя людей похилого віку, має високий потенціал щодо адаптації літніх людей до свого віку, до нових соціально-економічних умов, соціалізації особистості, сприяє розвитку творчих здібностей, комунікативних навичок, інтелектуальних інтересів.

Дослідження проблем старіння та старості пов'язані не тільки з демографічними та культурно-історичними змінами, які спостерігаються у всьому світі. Значне збільшення частки людей похилого віку у загальній структурі населення впливає практично на всі сфери життєдіяльності, що стосуються сфер політики, економіки, медицини, освіти, загальносоціальних інститутів та взагалі на соціальну політику держав. "Соціальна політика держави щодо цієї вікової групи відображає сутність будь-якої держави" [6, с. 127].

"Велике значення у забезпеченні активного ставлення до життя після виходу на пенсію у країнах Східної Європи мають університети третього віку. Слід зазначити, що в Україні вперше такі структури були започатковані Інститутом геронтології, а також розроблені спеціальні програми навчання за різними напрямками. В останні роки розвиток мережі Університетів третього віку отримав подальший поштовх завдяки підтримці цього напрямку проектами Фонду народонаселення ООН" [7, с. 247]. Невід'ємною складовою розширення можливостей людей похилого віку та забезпечення їх активної участі у житті суспільства є також стимулювання їх до навчання перед і після виходу на пенсію у формі шкіл передпенсійної підготовки та університетів третього віку. "З урахуванням підходів, визначених Мадридським міжнародним планом дій щодо старіння на 2009–2012 рр., в Україні за підтримки Фонду народонаселення ООН було сформовано проект Концепції національного плану дій. Одним з його основних положень є необхідність розширення використання інформаційного простору для висвітлення питань соціального і правового захисту людей літнього віку та їх інформаційно-консультативної підтримки" [7, с. 250]. Спираючись на цю концепцію, Міністерство соціальної політики України наказом від 25.08.2011 р. № 326 запровадило соціально-педагогічну послугу "Університет третього віку", у якому затверджено процес упровадження соціально-педагогічної послуги "Університет третього віку". Метою надання цієї соціально-педагогічної послуги є реалізація принципу активності завдяки організації культурно-дозвіллевої діяльності та навчання людей старшого віку впродовж усього життя та підтримка їх фізичних, психологічних і соціальних здібностей. Надання послуги має, зокрема, забезпечити:

- створення умов і сприяння всебічному розвитку людей похилого віку;
- реінтеграцію людей похилого віку в активне життя суспільства;
- надання допомоги людям похилого віку в адаптації до сучасних умов життя шляхом оволодіння новими знаннями, зокрема щодо процесу старіння, його особливостей, основ законодавства стосовно людей похилого віку тощо.

Вища освіта, яку отримують люди похилого віку в Університеті третього віку, свідчить про особливу важливість цього нового соціокультурного феномену – потреби людей похилого віку у підвищенні свого інтелектуального рівня. Саморозвиток через освіту втратив момент професійної необхідності, став для людей похилого віку

задоволенням [2, с. 30]. Оскільки отримання освіти в Університеті третього віку є абсолютно добровільним та безкоштовним, можна зробити висновок, що ми спостерігаємо зріст активності самих пенсіонерів, які відмовляються сприймати старість як пасивне очікування згасання і смерті. Ця активність виявляється також у тому, що вони за власним бажанням починають спілкуватися, розширювати коло своїх друзів, включатися в активну пізнавальну та творчу діяльність не тільки під час відвідування Університету третього віку, але й поза його межами, у своєму особистісному житті. І це також підтверджує основну ідею концепції активізації особистості у період геронтогенезу – кожна людина володіє внутрішньою власною активністю, прагненням до росту, прогресу, повної реалізації свого внутрішнього потенціалу.

Як справедливо зазначає Є. І. Холостова, людина похилого віку, яка усвідомлює, що "... її діяльність – це своєрідний еліксир молодості", який позитивно впливає на її психофізичну форму, охоче працює над собою в цьому напрямку: вона піклується про набуття навичок активності, досвіду у даному виді діяльності, про постійне оновлення інтересів. Доки продовжується подібна активність, продовжується й молодість у старості. Коли у житті людини почне проявлятися тенденція до припинення старань з оживлення та підтримки своєї діяльності, це означає, що вона досягла межі справжньої старості – старчого регресу, психофізичного занепаду" [5, с. 100].

У дослідженнях, що проводилися на базі Університету третього віку при Дніпропетровському університеті ім. А. Нобеля, взяли участь 257 осіб віком від 59 до 78 років, які навчаються на економічному та гуманітарному напрямках та беруть участь у культурно-дозвіллевій діяльності. За результатами досліджень, інформація, яку слухачі Університету третього віку отримують на лекціях та практичних заняттях, стає предметом для спілкування з близькими та оточенням, спонукає ділитися враженнями, стає предметом дискусій (75 %), дозволяє людям похилого віку відчувати себе впевнено у новому економічному, політичному, інформаційному та соціальному просторі (63 %). Майже всі слухачі (98 %) відзначають задоволення інтелектуальних потреб, підвищення розумової активності, розвиток пам'яті та інтелектуальних здібностей, розширення пізнавальних інтересів, поглиблення знань про суспільство, активізацію самостійної пізнавальної діяльності. У нотатках слухачі вказують на появу бажання спілкуватися, освоювати різні види народної творчості, вивчати історію своєї родини, краю та країни, історію різних релігій, країн, відвідувати музеї, виставки та театри; 56 %, завдяки освоєнню роботи на комп'ютері, ознайомлюються з інформацією та постійно спілкуються через Інтернет. Нові інтереси літніх студентів вплинули на активізацію спілкування у їх родинях, більшу увагу до них членів родини, змістовність спілкування (72 %). Результати досліджень також свідчать про те, що завдяки участі в освітній та культурно-дозвіллевій діяльності 95 % досліджуваних перемогли почуття самотності та відчуженості та отримали змістовне спілкування. Взаємодія у культурно-дозвіллевій діяльності дозволила 90 % осіб розширити коло знайомих та однодумців, відчути емоційну єдність, підвищення настрою, поліпшення самопочуття, життєвого тону та переборювання відчуття апатії, порожнечі та похмурих думок. Дуже важливим ми вважаємо те, що 92 % слухачів Університету третього віку відзначають підвищення активного та змістовного ставлення до життя, відчуття зв'язку поколінь, духовної самореалізації, соціальної значущості, розкриття творчого потенціалу. Це свідчить про те, що у процесі дозвіллевого залучення людей похилого віку до духовних цінностей відбувається цілеспрямований розвиток основних особистісних потенціалів – пізнавального, ціннісно-орієнтаційного, творчого, комунікативного [4].

Висновки. Статистика наочно доводить постійне зростання кількості літніх людей та їх частки у населенні світу і, зокрема, в Україні, яку демографи вже віднесли до "старих" країн світу. Захист прав та законних інтересів людей похилого віку, підтримка їх соціального статусу та забезпечення активного довголіття є однією зі складових державної соціальної політики України.

Набуває актуальності використання у системі соціального обслуговування нових технологій соціально-культурної роботи з людьми похилого віку. Таким зразком може служити організація культурно-дозвіллевої діяльності літніх людей в Університеті третього віку.

Основна ідея концепції активізації особистості у період геронтогенезу – кожна людина володіє внутрішньою власною активністю, прагненням до росту, прогресу,

повної реалізації своїх внутрішніх потенцій, а тому необхідно створити необхідні, найбільш сприятливі умови для саморозвитку і самореалізації.

Соціально-педагогічна підтримка людей похилого віку розглядається як їх активізація, спонукання їх до активних форм життєдіяльності, що змінює ставлення до свого життя на активне, наповнює життя змістом і сенсом. Тобто такі функції культурно-дозвілєвої діяльності, як розвивальна, інформаційно-просвітницька, комунікативна, культурно-творча, рекреаційно-оздоровча, зберігають свою актуальність у змісті культурно-дозвілєвих програм для людей похилого віку.

У дослідженнях, які проводилися на базі Університету третього віку у Дніпропетровському університеті імені Альфреда Нобеля, встановлено, що для активізації людей похилого віку необхідно включати їх у всі сфери життєдіяльності, що забезпечує збереження та розвиток їх трудової, суспільної, культурно-дозвілєвої, комунікативної, пізнавальної та особистісної активності.

Емпіричні дослідження довели, що активізація людей похилого віку у культурно-дозвілєвій діяльності сприяє їх позитивному пристосуванню до нової життєвої ситуації. Ця діяльність, на наш погляд, впливає на збереження активності, яка приводить до розвитку нових соціальних контактів, творчості, інтелектуальних здібностей і інтересів, поліпшує психологічний стан та самопочуття – взагалі, до підвищення задоволення від життя. Тобто успішне пристосування до старості непрацюючих пенсіонерів та задоволення від життя належать тим людям похилого віку, які проявляють активність у культурно-дозвілєвій діяльності.

Література

1. Альперович В. Социальная геронтология / В. Альперович. – Ростов н/Д., 1997. – 292 с.
2. Дуликов В. З. Социально-культурная работа за рубежом : учеб. пособ. / В. З. Дуликов. – М. : МГУКИ, 2003. – 156 с.
3. К 2050 году число пожилых людей превысит число детей в возрасте до 15 лет. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.un.org/russian/news/fullstorynews.asp?newsID=11149>. – Назва з екрана.
4. Стрельцов Ю. А. Социально-культурная деятельность на современном этапе: тенденции и перспективы развития / Ю. А. Стрельцов // Культурология: новые подходы : альманах-ежегодник. – М. : МГУК, 1998. – № 3–4. – С. 68.
5. Холостова Е. И. Социальная работа с пожилыми людьми : учеб. пособ. / Е. И. Холостова. – М., 2003. – 188 с.
6. Холостова Е. И. Пожилой человек в обществе / Е. И. Холостова. – М., 2005. Ч. 1, 2. – М., 2005. – 296 с.
7. Чайковська В. В. Старіюче суспільство України: запити та рішення / В. В. Чайковська, Л. А. Стаднюк та ін. // Проблемы старения и долголетия. – 2011. – Т. 20, № 2. – С. 246–251.

УДК 37.013.42-053,6

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

Павлюк Л. М.

У статті автор аналізує теоретичні аспекти та наукові підходи до визначення сутності і структури феномену "соціальна компетентність", обґрунтовує актуальність дослідження проблеми формування соціальної компетентності старших підлітків.

Ключові слова: соціальний розвиток, соціальна компетентність, соціальна адаптація, взаємодія, самореалізація, соціальна зрілість.

В статье автор анализирует теоретические аспекты и научные подходы к определению сущности и структуры феномена "социальная компетентность", обосновывает актуальность исследования проблемы формирования социальной компетентности старших подростков.

Ключевые слова: социальное развитие, социальная компетентность, социальная адаптация, взаимодействие, самореализация, социальная зрелость.

The author analyzes theoretical aspects and scientific approaches to the determination of the nature and structure of the phenomenon "social competence" and substantiates the importance of the research into the problem of social competence formation in senior adolescents.

Key words: social development, social competence, social adaptation, interaction, self-realization, social maturity.

В умовах розбудови української державності надзвичайно актуальною є проблема формування соціальної компетентності підлітків, що зумовлено пошуком оптимальних шляхів підготовки їх до самостійного життя. Тому для сучасної педагогічної теорії і практики саме проблема формування соціальної компетентності підлітка є актуальною. Звернення широкої громадськості, вчених, педагогів, психологів до цієї проблеми зумовлено тим, що діти в умовах демократичного суспільства повинні залучатися до соціально-культурних процесів, економічного життя суспільства, системи людських взаємин із якомога більш раннього віку.

Останніми роками у зв'язку з соціально-економічними і політичними змінами в житті держави і помітною активністю у цих процесах молоді, яка вчиться, учені приділяють все більше уваги науковим дослідженням соціального розвитку підлітків, бо саме в період дорослішання, переходу "від дитинства до дорослості" формуються знання, уміння, навички взаємодії з іншими людьми в суспільстві, встановлюються стосунки, позиції, погляди. Але достовірної картини переважного рівня соціального розвитку підлітків у країні або окремих компонентів соціального розвитку, зокрема формування соціального досвіду, в кількісних і якісних показниках ми на сьогоднішній день не маємо.

Різні аспекти проблеми соціальної компетентності привертали увагу багатьох дослідників. Ученими досліджувались модель соціальної компетенції (В. Слот, Х. Спанярд), структура та зміст соціальної зрілості (О. Михайлов, В. Радул); професійна та комунікативна компетентності (І. Бех, С. Демченко, М. Елькін, С. Козак, А. Онкович та ін.); соціально-психологічна компетентність (Л. Лепіхова); соціальна компетентність (І. Єрмаков, Л. Сохань, І. Ящук та ін.); соціальна компетентність дошкільників та молодших школярів (М. Гончарова-Горянська та ін.), структура соціальної компетентності (В. Масленнікова).

У наукових роботах з психології, педагогіки, соціології та філософії досліджуються окремі аспекти, інтеграція яких дає ґрунтовне уявлення про соціальну компетентність особистості: соціалізація особистості (Т. Алексеєнко, А. Капська, І. Кон, А. Мудрик); соціальне становлення особистості (К. Абульханова-Славська, О. Карпенко, Є. Нікуліна); соціальна ідентичність (Н. Іванова, Ю. Тюменєва); соціальна

адаптація (О. Литовченко, Т. Ушакова); соціальна впевненість та самостійність (М. Безруких, Д. Єгоров); соціальна активність (З. Кенесаріна, О. Киричук, Н. Михайленко, Н. Пономарчук); відповідальність (І. Дем'янова, Т. Шишова, В. Радул); самовизначення (І. Зверева, А. Мудрик, О. Щербініна); саморегуляція (А. Литко, О. Ядов); ціннісні орієнтації (К. Журба, В. Костів, О. Сухомлинська). Водночас окремі питання залишилися недостатньо дослідженими або недослідженими взагалі.

У зв'язку із актуальністю означеної проблеми головною метою даної статті ми вбачаємо в аналізі її теоретичної бази та наукових підходів до визначення сутності і структури феномену "соціальна компетентність".

Проблема соціальної компетентності ще не отримала свого глибинного вивчення та вичерпного аналізу, тому в науковій літературі категорія "соціальна компетентність" широко трактується та співвідноситься з іншими науковими категоріями. Актуальність проблеми обумовлена тим, що в умовах реформування вітчизняної освіти та приєднання до Болонської системи компетентнісний підхід в освіті та вихованні набуває неабиякого значення.

Спираючись на аналіз наукової літератури, "соціальну компетентність" можна визначати як набуту здатність особистості гнучко орієнтуватися в постійно мінливих соціальних умовах та ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем. У науковій думці пострадянського періоду поняття "соціальна компетентність" та "соціально-психологічна компетентність" часто співвідносяться та утотожуються: соціальна компетентність сама по собі вже передбачає певний рівень особистісної компетентності, а соціально-психологічна компетентність тлумачиться як інформованість та здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточенням у системі міжособистісних відносин. Таким чином, можна констатувати, що істотної різниці в тлумаченні вищезгаданих термінів не виявлено.

Важливими у дослідженні теоретичних аспектів проблеми формування соціальної компетентності є наукові праці С. П. Архипової, яка вважає, що соціально-психологічна компетентність є інтегральним показником особистісного розвитку, фактором самоактуалізації, що стимулює самореалізацію особистості, та А. Гудзовської, яка соціально-психологічну зрілість розуміє як компетентність, здатність особистості ефективно взаємодіяти з іншими людьми, вміння правильно визначати психологічні особливості людей.

Аналіз теоретичних розробок з проблеми формування соціальної компетентності особистості дає підстави стверджувати, що дослідження 90-х рр. ХХ ст. (А. В. Євсєєв, О. В. Сафронова, І. Н. Нікітін) трактують соціально-психологічну компетентність як певний рівень розвитку комунікативних якостей особистості, вміння попереджати та розв'язувати конфлікти тощо. Трактуються зводяться до категорій комунікативності, конфліктності, розв'язання спеціальних завдань, оскільки дослідників цікавила соціально-психологічна компетентність керівника, тобто його особистісна відповідність об'єктивним вимогам посадових обов'язків.

У наукових дослідженнях Л. А. Петровської, Л. Лепіхової соціально-психологічна компетентність розглядається як комплекс когнітивних здібностей особистості, спрямованих на пізнання партнерів спілкування та психологічних особливостей процесу комунікації в цілому.

Таким чином, можна стверджувати, що соціально-психологічна компетентність враховує психологічні складові особистості, такі як цінності, мотиви, настановки, переконання, здібності тощо, але, як і будь-який вид компетентності, проявляється у діяльності, зокрема, як і соціальна, проявляється у міжособистісних відносинах.

Ряд дослідників поняття "соціальна компетентність" тісно пов'язують з поняттям "професійна компетентність", під яким В. В. Камаєва, Н. В. Кузьміна, Л. М. Мітіна, С. С. Рачева та ін. розуміють спеціальні знання та вміння, необхідні для здійснення певної професійної діяльності. На погляд Р. Х. Гільмеєвої, професійна компетентність – це здатність людини, в основу якої покладені її досвід та знання, вміння ефективно розв'язувати задачі, які відносяться до сфери її професійної діяльності.

Деякі дослідники (С. С. Фіранер, О. Г. Малая, Н. Гарашкіна) вважають, що поняття "соціальна компетентність" невід'ємне від поняття "професійна компетентність", що формування і розвиток соціальної компетентності особистості неможливе поза формуванням її як фахівця-професіонала, де основою розвитку соціальної компетентності є теорія і практика безперервної освіти, чим фактично формування

соціальної компетентності ставиться в залежність від формування професійної компетентності і соціальна компетентність стає складовою професійної. Тоді як ми можемо вести мову про соціальну компетентність дитини дошкільного віку, молодшого шкільного та підліткового або взагалі про людину, яка має лише базову середню освіту? Вищезазначені дослідники не враховують вікових вимог соціальної компетентності, бо кожна вікова група має свої особливості, що відповідають нормам соціальної компетентності. Тому ми вважаємо, що ці поняття не можуть ототожнюватися, адже поняття "соціальна компетентність" є більш глибоким та ширшим, а професійна компетентність – лише складова соціальної компетентності. Успішність життєвого шляху особистості визначає не лише професійність, а й інші особистісні та соціальні фактори, хоча, слід зазначити, задоволеність фахом, роботою є одним з вагомих чинників, що впливають на усвідомлення себе успішним/неуспішним, щасливим /нещасливим тощо.

У результаті аналізу наукової літератури з проблеми формування соціальної компетентності особистості можна стверджувати, що ряд авторів терміни "соціальна компетентність" та "соціальна зрілість" вважають синонімічними або максимально наближують їх один до одного. Для того, щоб упевнитися, що для цього є певне підґрунтя, слід звернутися до словникового тлумачення категорії "зрілість": 1) стан організму, який досяг повного розвитку; зрілий вік; 2) високий ступінь розвитку, удосконалення; зрілість думки.

І. Дем'яненко, Н. Зубарева розглядають соціальну зрілість як можливість та необхідність відповідати за себе та інших на рівні дорослої людини, утотожуючи поняття "соціальна зрілість" та "соціальна відповідальність". Проте, на нашу думку, соціальна відповідальність є лише складовою соціальної зрілості/ компетентності.

Важливими для дослідження проблеми формування соціальної компетентності старших підлітків є наукові доробки А. Позднякова, який під соціальною зрілістю розуміє сукупність компетентностей: громадянську, побутову, комунікативну та компетентність в галузі саморегуляції та самостійної пізнавальної діяльності.

Т. І. Толстих соціальну зрілість старшокласників розуміє як усвідомлення себе суб'єктом власної індивідуальності, суб'єктом власного життя та суб'єктом історичного процесу, а також усвідомлення своєї належності до певної сфери суспільних відносин та певному соціальному колу, причому суб'єктом, наділеним певними якостями та вміннями: позитивною ціннісною орієнтацією, професійною визначеністю, складеним самовизначенням, активною життєвою позицією, здатністю до адаптації у суспільстві, компетентною взаємодією з членами суспільства, самостійністю, відповідальністю.

Важливими для дослідження проблеми формування соціальної компетентності старших підлітків є визначення поняття "соціальної зрілості" Є. Долла, автора "Шкали соціальної зрілості", який трактує його через поєднання особистої незалежності та відповідальності. Особиста незалежність є здатністю індивіда самостійно вирішувати власні справи, самостійно регулювати свої соціальні відносини. Соціальна відповідальність є відповідальністю стосовно самого себе, до інших, до суспільства.

При визначенні сутності поняття "соціальна компетентність" можна враховувати і поняття "соціальна зрілість", за А. А. Реаном, який стверджує, що соціальна зрілість – це система знань про соціальну дійсність та власну особистість, яка дозволяє людині адекватно адаптуватись, приймати рішення зі знанням справи, враховуючи ситуацію, що склалась.

Спираючись на вищесказане, можна констатувати, що проблема формування соціальної компетентності старших підлітків акумулює в собі багато значних та вагомих питань, характерних для реформування системи освіти та виховання, де компетентнісний підхід стає дедалі більш актуальним.

У результаті аналізу джерельної бази з проблеми формування соціальної компетентності старших підлітків можна визначити основну сутність поняття "соціальна компетентність" – це комплекс особистісно-психологічних технологій взаємодії особистості із навколишнім соціальним середовищем. Ефективність, успішність цієї взаємодії визначає рівень соціальної компетентності. Дослідження цих особистісно-психологічних технологій, що утворюють зміст соціальної компетентності, потребує подальшого вивчення фахівцями різних галузей науки.

Таким чином, можна вважати, що соціальна компетентність – це багатогранна характеристика особистості, яка своєю багатоконпонентністю охоплює всю множину

та глибину її функціонування в соціумі. Оскільки особистість – істота суто соціальна, то формат соціальної компетентності охоплює як соціальні мотиви, знання, навички, необхідні для успішної взаємодії із навколишнім соціальним середовищем, так і самопочуття та самоприйняття особистістю самої себе в постійно мінливому соціумі. При цьому соціальна компетентність передбачає як достатній рівень вміння будувати партнерські стосунки, здатності до кооперації, так і достатній рівень конформності для того, щоб не йти врозрід з вимогами суспільства.

Стосовно сутності поняття "соціальна компетентність" ми притримуємось визначення С. С. Бахтеєвої, яка представила її у такому загальному вигляді:

- "знати": знання, необхідні для здійснення соціальних технологій; цінності, які скеровують використання знань та вмінь;

- "вміти": не лише способи реалізації знань, а й вміння особистості вільного та свідомого самовизначення як у внутрішньому духовному досвіді, так і у зовнішній соціальній дійсності;

- "досягати": вміння здійснювати поставлені цілі в рамках закону, моралі, культури;

- "відповідати": діяльність та поведінка особистості відповідають вимогам, які висувають до особистості держава, соціум, родина, фах тощо. Така відповідальність проявляється у вмінні особистості здійснювати свої обов'язки, права, повноваження на відповідному соціальному та культурному рівнях.

Спираючись на думку О. В. Прямікової, соціальна компетентність як аспект індивідуальної свідомості відповідає за конструювання особистістю соціальних стосунків усіх рівнів, починаючи з родини та закінчуючи політикою. Соціальна компетентність є конгломератом альтернативних складових, необхідних для реалізації своїх цілей у суспільстві, які частково перевірені на власному досвіді.

З точки зору структури "соціальної компетентності" можна зазначити, що вона змінюється залежно від поглядів дослідників щодо цієї категорії, та існують певні протиріччя стосовно її структурних елементів.

У результаті аналізу наукової літератури з проблеми формування соціальної компетентності старших підлітків можна зробити наступні висновки:

- Проблема формування соціальної компетентності ще не отримала свого глибинного вивчення та вичерпного аналізу, тому в науковій літературі категорія "соціальна компетентність" широко трактується та співвідноситься з іншими науковими категоріями.

- Соціальна компетентність – це багатогранна властивість особистості, яка своєю багатокомпонентністю охоплює всю множину та глибину функціонування особистості в соціумі. Її створюють як соціальні мотиви, знання, навички, необхідні для успішної взаємодії із навколишнім соціальним середовищем, так і самопочуття та самоприйняття особистістю самої себе в постійно мінливому соціумі.

- Велика кількість наукових доробок щодо проблеми формування соціальної компетентності особистості свідчить про наявність стійкого інтересу дослідників до даної проблеми.

Література

1. Бахтеєва С. С. Формирование социальной компетентности в процессе обучения иностранному языку в ВУЗе экономического профиля : дисс. ... канд. пед. наук / С. С. Бахтеєва. – Казань, 2001. – 174 с.

2. Гончарова-Горяньська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів / М. Гончарова-Горяньська // Рідна школа. – 2004. – № 7–8.

3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. ; пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.

4. Руденко О. В. Підвищення компетентності працівників освіти у спілкуванні // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка : в 3 т. / – за ред. академіка С. Д. Максименка. – К. : Главник, 2005.

Т. 3. – 2005. – С. 477–482.

5. Слот В. Нидерландская модель социальной помощи детям и подросткам, ориентированная на социальную компетенцию / В. Слот, Х. Спанярд // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2000. – № 1. – С. 5–12.

УДК 37.046.16

РОЛЬ ПОЧУТТІВ СПІВПЕРЕЖИВАННЯ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Плахотнік О. В.

У статті йдеться про перехід до суб'єктивно орієнтованої парадигми освіти, яка робить проблему почуттів співпереживання особливо актуальною, тому що припускає вдосконалення процесу підготовки майбутніх викладачів не лише системою психолого-педагогічних знань, але й завдяки глибокому розумінню внутрішнього світу вихованців.

Ключові слова: виховання, освіта, почуття співпереживання, майбутні викладачі, педагоги нової формації.

В статье идет речь о переходе к субъективно ориентированной парадигме образования, которая делает проблему эмпатии особенно актуальной, потому что допускает усовершенствование процесса подготовки будущих преподавателей не только благодаря системе психолого-педагогических знаний, но и благодаря глубокому пониманию внутреннего мира воспитанников.

Ключевые слова: воспитание, образование, чувство сопереживания, будущие преподаватели, педагоги новой формации.

The article deals with transition to the subjectively oriented paradigm of education which highlights the importance of empathic feelings because it allows improvement of prospective teacher education not only through the system of psycho-pedagogical knowledge, but also through deep understanding of students' inner world.

Key words: upbringing, education, empathic feelings, prospective teachers, teachers of the new formation.

Актуальність проблеми. Ситуація, що склалася сьогодні в освіті, досить складна. Зниження рівня культури різних прошарків українського суспільства, у тому числі інтелігенції, настільки очевидне й масштабне, що викликає занепокоєння не лише у педагогів, але й людей, чия діяльність пов'язана безпосередньо зі спілкуванням. Актуалізація інших цінностей в освіті породила запит суспільства на педагога нової формації, здатного не лише чогось навчити, але й виховати почуття співпереживання.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Українській школі потрібен педагог високої культури, здатний до рефлексії, корекції своїх дій і вчинків, педагог-інтелігент, здатний не тільки говорити, але й слухати, розуміти іншого. Інтелігентність нерозривно пов'язана з моральністю, пізнанням цінностей і особливостей іншого, установкою на розуміння, прагненням зрозуміти й оцінити кожную особистість.

Виклад основного матеріалу. Серед пріоритетних напрямків державної політики в контексті інтеграції вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітнього простору визначено проблеми постійного підвищення якості освіти, модернізації її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; впровадження інновацій та інформаційних технологій. Модернізація системи вищої освіти в Україні характеризується поєднанням традицій, що склалися у вітчизняній вищій школі, і нових ідей, що пов'язані із входженням України в європейський та світовий освітній простір. Активний перехід до ринкових відносин спонукає викладачів вищої школи активізувати науковий пошук, навчально-виховну діяльність зі студентською молоддю, щоб запобігти падінню престижу освіти і професіоналізму та створити протидію негативним проявам у молодіжному середовищі. Актуальна суспільна проблема полягає в тому, щоб система вищої освіти забезпечувала багатосферний розвиток нахилів, обдарувань і здібностей сучасного студентства, їх індивідуальності у контексті формування освітнього простору, котрий дає змогу кожній особистості досягти високих меж соціальної взаємодії і духовного самовдосконалення. Сьогодні існує нагальна потреба підняти соціально-культурний статус вищих навчальних закладів

та у такий спосіб розширити межі їх гуманно-демократичного впливу на сучасне суспільство. Вони покликані давати не лише наукові знання, а й формувати соціально прийнятні норми життя громадян (взаємодопомога, національна свідомість, відповідальність, міжетнічна повага та ін.) і сприяти духовній зрілості молоді.

Якщо раніше на перший план виступали інтереси колективу, суспільства, школячи певною мірою інтересам і розвитку самої особистості, то в нинішній суспільно-політичній ситуації в Україні відбулися докорінні зміни, що знайшли відображення в самому житті і були закріплені в Законах України "Про освіту" та "Про вищу освіту", а також Державною національною програмою "Освіта" ("Україна XXI століття"). Саме розвиток особистості, здатної до самостійного вирішення проблем, самовизначення і творчого саморозвитку, виступає як одна з найважливіших цілей сучасної освіти.

До завдань гуманітарної парадигми входять розвиток досвіду творчої діяльності особистості, ціннісно-змістових структур її життєдіяльності, спрямованих на самостійну постановку і вирішення складних і неординарних завдань, розкриття свого внутрішнього світу. Провідна роль у цьому належить вищим навчальним закладам, тому що саме вони з їх величезним науковим потенціалом є могутньою, мобільною системою, здатною на високому професійному рівні вирішувати завдання, що стоять перед суспільством.

Зміна ціннісних орієнтирів в українському суспільстві спричинила розробку нових досліджень у педагогіці, де стали активно впроваджуватися ідеї особистісно орієнтованого, ціннісно орієнтованого, культурологічного та інших підходів у вирішенні проблем і завдань індивідуального розвитку студентів. Сучасна система освіти в нашій країні визначається розвитком інноваційних процесів, що характеризуються науковою обґрунтованістю та адекватністю цілям, завданням, умовам економічного, національно-політичного, науково-технічного, культурного розвитку нашого суспільства. Однак зниження рівня культури різних прошарків українського суспільства, у тому числі інтелігенції, настільки очевидне й масштабне, що викликає занепокоєння не тільки в педагогів, але й людей, чия діяльність пов'язана безпосередньо зі спілкуванням. Актуалізація інших цінностей в освіті породила запит суспільства на особистість педагога як особу нової формації.

Проблема розвитку особистості в різні періоди цікавила як класиків-психологів (Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, А. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.), так і представників сучасної психологічної науки (Л. Анциферова, І. Бех, Л. Буєва, Н. Коломинський, С. Максименко, В. Семиченко, В. Слободчиков, та ін.). Педагогіку особистості створювали багато відомих педагогів (О. Антонова, Е. Бондаревська, В. Ільїн, Н. Миропольська, С. Сисоєва, В. Серіков, О. Скрипченко, Г. Шевченко та ін.). Розвиток особистості представляється як певне самоконструювання індивідом свого внутрішнього світу. При цьому відбувається безперервний пошук та обґрунтування змісту діяльності і життя особистості взагалі. Відсутність пошуку змісту веде до знеособлювання індивіда й до втрати життєвого змісту.

Особистісний підхід в освіті та вихованні, проголошений головною тенденцією сучасної педагогічної теорії й практики, не має однозначного розуміння (І. Бех, В. Давидов, В. Ільїн, С. Максименко та ін.). Синтез різних інтерпретацій особистісного підходу може забезпечити перехід до нових систем і технологій освіти та виховання.

Все більша увага в педагогіці звертається на проблему особистісно орієнтованої освіти та виховання, яка звернена не на формування особистості із заданими властивостями, а на створення умов для повноцінного прояву й розвитку особистісних функцій людини. Концепції особистісно орієнтованої освіти ґрунтуються на фундаментальних дослідженнях природи педагогічного знання (А. Алексюк, І. Підласий, О. Савченко, М. Ярмаченко), цілісності освітнього процесу (В. Бутенко, В. Бондар, А. Верхола, В. Козаков, І. Лернер та ін.); на проблемах управління навчально-виховними процесами (В. Сластьонін, В. Сухомлинський та ін.); на досвіді емоційно-цілісного ставлення до світу (І. Лернер, В. М'ясищев, О. Плахотнік, М. Скоткін, Г. Шевченко та ін.), досвіді ціннісно-орієнтаційної діяльності (Т. Баранова, Л. Божович, В. Василенко, О. Кононко). Привертають увагу дослідження, присвячені питанням виховання у вищій школі, де, зокрема розглядаються проблеми індивідуального розвитку студента (В. Журавський, І. Ісаєва, В. Кремень, Д. Пашенко, В. Сластьонін та ін.).

Освітньо-виховний процес у сучасному його розумінні практично не розглядає здатність до духовної самоорганізації, тобто до становлення людини як індивідуаль-

ності, як предмета, мети, змісту освітньої діяльності. Традиційна освіта не прагнула залучити людину до вищих змістів, й одним з вищих принципів духовного життя, за словами Г. Гессе, було стирання індивідуальності. Невизначеність цієї галузі, відсутність однозначного її розуміння призводить до абстрактного формулювання таких цілей особистісної освіти, як "розвиток творчої індивідуальності".

Для подолання недоліків у сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях необхідний перехід на інноваційні технології здійснення навчально-виховного процесу у соціокультурному просторі вищої школи. Як методологічний імператив виникає потреба визнання особистісно орієнтованого виховання як специфічної організації навчально-виховного процесу, що створює оптимальні умови для індивідуального розвитку особистості студента, котрі проявляються у процесі самоосвіти, самовиховання, самопроекування та саморозвитку особистості.

В українській педагогіці завжди цінувалися такі якості, як жалість, співчуття, а моральне відродження суспільства бачилося через віру в любов, милосердя, розуміння почуттів іншої людини. У вирішенні цієї проблеми внесли великий вклад педагоги П. Блонський, Г. Ващенко, К. Вентцель, П. Каптерев, М. Пирогов, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький та ін. Українські педагоги будували свої концепції виховання на принципах моральності й гуманізму, на особливому ставленні до слабшого, розвивали культуру любові й милосердя і бачили в такому вихованні велику силу вдосконалення особистості. У вітчизняній літературі, філософії, педагогіці значуще відчуття іншої людини, бачення її в системі відносин з іншими людьми, з навколишнім світом і самою собою.

К. Д. Ушинський у книзі "Людина як предмет виховання" писав: "Ніщо – ні слова, ні думки, ні навіть учинки наші не виражають так ясно й точно нас самих і наші ставлення до світу, як наші почуття; у них відчутний характер не окремої думки, не окремого рішення, а всього змісту душі нашої і її ладу. У думках наших ми можемо самі себе обманювати, але відчуття наші скажуть нам, що ми – не те, чим би ми хотіли бути, але те, ким ми є насправді" [9].

Одним з педагогічних завдань, таким же важливим, як і виховання розуму, як і репродукування учневі знань, умінь і навичок, є те, як вони будуть використані тим, хто виховується, надалі, а це багато в чому визначається емоційним ставленням суб'єкта до оточення і навколишньої дійсності. Одним із компонентів емоційної соціально схвалюваної якості особистості є почуття співпереживання, чи емпатія, що підтримується суспільними нормами життя, тому що дозволяє людині стати соціально адаптованою особистістю. Під почуттям співпереживання (емпатією) розуміється здатність емоційно реагувати на переживання інших людей, проникати в їхній внутрішній світ, розуміти їхні переживання, думки, почуття. Інакше кажучи, це готовність і здатність співпереживати й співчувати.

Підготовка вчителя з розвиненим почуттям співпереживання є в наш час одним із актуальних завдань із предметом наукових суперечок та міркувань вітчизняних вчених.

Почуття співпереживання поширюється на такі явища, як емпатичне навчання, емпатичне розуміння, емпатичне слухання. Є спроба досліджувати педагогічну емпатію з її специфікою, відособленістю від загальної почуттів співпереживання будь-якої людини [2; 3].

Аналіз педагогічної й психологічної літератури показав, що у поняття "почуття співпереживання", "емпатія" взагалі й "педагогічна емпатія" зокрема у вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній літературі, закладено різний зміст, іноді навіть протилежний початковому змісту. У цій ситуації стає необхідним уточнити визначення поняття "педагогічна емпатія". Залишається також невирішеною і проблема побудови динамічної моделі процесу формування почуттів співпереживання у майбутніх учителів, у якій були б розроблені й представлені конкретні технології.

Такий стан наукового знання з означеної проблеми обумовлено наявністю протиріч в освітній практиці. Наші спостереження дають підстави стверджувати, що у більшості випадків у практиці роботи сучасної школи відносини між учителями й учнями далеко не співпереживальні. Аналіз інтерв'ю з учителями-практиками показав, що до співпереживання, співчуття, співпраці здатні лише 25 % вчителів. Дослідження, проведені у вищих навчальних закладах серед студентів-абітурієнтів, показали, що лише 11 % опитаних вважають почуття співпереживання найбільш

необхідною якістю особистості вчителя, що свідчить про сформоване в них, характерне для авторитарної системи, уявлення про діяльність учителя.

Спостереження й спеціально проведена діагностика показують, що в навчально-виховному процесі не завжди реалізуються найбільш значущі почуття: сердечність, щиросердечна щедрість, співпереживання й співчуття. Доводиться констатувати, що ці почуття часом не розвинені як в учнів, так і у вчителів. Емпіричні дослідження показують, що навіть у вчителів з більшим стажем педагогічної діяльності здатність до почуттів співпереживання не розвинена достатньою мірою. Цей факт не раз підкреслювали Ф. Гоноболін, С. Кондратьєва, Н. Кузьміна [5; 6; 7; 8].

Ця тенденція підтверджує, на наш погляд, той факт, що сьогодні реальні відносини педагогів і їхніх вихованців мають переважно авторитарний, формальний і дистанційний характер, що приводить до протиріччя між потребою в гуманізації всього різноманіття відносин у навчально-виховному процесі й зберігаються у значній частині навчальних установ.

Висновки. Реформи останніх років, ідеї новаторів, поява гімназій, ліцеїв, авторських шкіл не внесли радикальних змін у масову школу. Вона продовжує залишатися установою, не здатною достатньою мірою виконати виховні функції із забезпечення комфортності й захищеності учнів. Це призводить до протиріччя між вимогами, що складаються в парадигмі гуманістичної освіти, і станом масової школи, що не відображає прагнення додержуватися гуманістичних традицій української школи.

Визначилось також протиріччя між вимогами професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до розвитку почуттів співпереживання і відсутністю цілеспрямованого виховання, розвитку почуттів співпереживання у процесі вивчення суспільних та природничих дисциплін; між потребою суспільства в особі, що розвивається, самоактуалізується, що має свій погляд на світ, і її неготовністю керувати власним розвитком, реалізувати емпатичний аспект професійної діяльності; між поглядом на емоції й почуття як головний регулятор поведінки й відносин особистості, що володіє певною системою моральних цінностей, і недооцінкою його ролі як одного з факторів, що забезпечує пізнання навколишнього світу й адекватного ставлення до нього.

Література

1. Роджерс К. Емпатия / К. Роджерс // Психология эмоций. – М. : Моск. университет, 1984. – С. 235–237.
2. Гиппенрейтер Ю. Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягина, Е. Н. Козлова // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 61–67.
3. Гордеева О. В. Развитие языка эмоций у детей / О. В. Гордеева // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С. 138–148.
4. Габай Т. В. Педагогическая психология / Т. В. Габай. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1995. – 160 с.
5. Осухова Становление творческой индивидуальности педагога / Н. Г. Осухова // Педагогика – 2007. – № 3–4. – С. 53–57.
6. Кондратьева С. В. Понимание учителем личности учащегося С. В. Кондратьева // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 143–148.
7. Кузьмина Н. В. Моделирование педагогических ситуаций / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М., 2001. – 209 с.
8. Плахотник О. В. Технологический подход к личностно-ориентированному воспитанию студентов в условиях социокультурной среды вуза / О. В. Плахотник // Известия Академии педагогических и социальных наук. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Издательство НПО "МОДЕК", 2008. Т. 1. – 2008. – С. 411–416.
9. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания / К. Д. Ушинский // Ушинский К. Д. Собр. Соч. : в 10 т. – М.–Л., 1952. Т. 3. – 1952. – 239 с.

УДК 37.013.42:37.046

ИНТЕГРАЦИЯ ЯК ПРОВІДНА ТЕНДЕНЦІЯ МІЖНАРОДНОГО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ І СОЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ХХІ СТ.

Поліщук В. А.

У статті обґрунтовано інтеграцію як провідну тенденцію міжнародного розвитку соціальної роботи і соціальної освіти у ХХІ ст. З'ясовано, що на міжнародному рівні соціальне забезпечення відноситься до сфер діяльності національних урядів, міждержавних організацій, добровільних структур і транснаціональних асоціацій. Проаналізовано діяльність найбільш впливових міжнародних організацій у соціальній сфері. Охарактеризовано основні чинники, які зумовлюють інтеграційні процеси: подібність соціальних і соціально-педагогічних проблем, які доводиться вирішувати фахівцям у різних країнах; реалізація ідеї навчання упродовж усього життя; необхідність забезпечення конкурентоспроможності фахівців; створення умов для порівняння кваліфікацій фахівців різних країн; розширення можливостей освоєння кваліфікації і необхідність розвитку компетенції; розширення можливостей обміну досвідом роботи через участь у спільних проектах, конференціях, симпозиумах, стажуванні, обміні студентами і викладачами.
Ключові слова: соціальна робота, соціальна освіта, інтеграція, тенденції міжнародного розвитку.

В статье обосновано интеграцию как ведущую тенденцию международного развития социальной работы и социального образования в ХХІ в. Определено, что на международном уровне социальное обеспечение относится к сферам деятельности национальных правительств, межгосударственных организаций, добровольных структур и транснациональных ассоциаций. Проанализировано деятельность наиболее влиятельных международных организаций в социальной сфере. Охарактеризовано основные факторы, обуславливающие интеграционные процессы: подобие социальных и социально-педагогических проблем, которые приходится решать специалистам в разных странах; реализация идеи обучения в течение жизни; необходимость обеспечения конкурентноспособности специалистов; создание условий для сравнения квалификаций специалистов разных стран; расширение возможностей освоения квалификации и необходимость развития компетенции; расширение возможностей обмена опытом работы путём участия в общих проектах, конференциях, симпозиумах, стажировке, обмене студентами и преподавателями.
Ключевые слова: социальная работа, социальное образование, интеграция, тенденции международного развития.

In the article integration is described as a key trend in the international development of social work and social education in the 21st century. It has been established that at the international level social security is in the domains of national governments, intergovernmental organizations, voluntary organizations, and transnational associations. The activities of the most influential international organizations in the social sphere have been characterized. The basic factors that determine the integration process have been described: the similarity of social and socio-pedagogical problems faced by professionals in different countries; implementation of the idea of learning throughout life; the need to ensure the competitiveness of specialists; conditions for comparing the qualifications of specialists from different countries; increasing opportunities to obtain qualifications and the need to develop competencies; expanding the exchange of experience through participation in joint projects, conferences, symposia, training, exchange of students and teachers.
Key words: social work, social education, integration, trends in the interational development.

Соціальна робота у сучасних умовах виходить за межі своїх країн, тому що проблема боротьби за життя людини, її гідне існування перетворюється з національної на міжнародну.

Рівень міжнародної співпраці у сфері соціальної роботи і соціальної освіти визначається загальною ситуацією у світі. На міжнародному рівні соціальне забезпечення відноситься до сфер діяльності національних урядів, міждержавних організацій, добровільних структур і транснаціональних асоціацій, які займаються визначенням стандартів соціального забезпечення, наданням конкретної допомоги, організацією соціальної освіти, проведенням дослідницьких робіт, обміном кадрами та інформацією. Найбільш впливовими міжнародними організаціями у соціальній сфері є:

- Рада Європи,
- Європейська спілка (ЄС),
- Організація з економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР),
- Організація із безпеки і співробітництва в Європі (ОБСЄ),
- Організація Об'єднаних Націй (ООН) та її агенції (Програма розвитку ООН, ЮНЕСКО і ЮНІСЕФ) та інші.

Завдяки своїй базі та масштабам членства вони мають великі ресурси і можливості впливу на ситуацію соціальної роботи і соціальної освіти [4].

Значний вплив на ці процеси здійснюють численні неурядові організації, такі як:

- Міжнародна амністія (Amnesty International),
- Католицька служба допомоги (Catholic Relief Services),
- Міжнародний комітет спасіння (International Resque Committee),
- Лікарі без кордонів (Medicins Sans Frontieres),
- Врятуйте дітей (Save the Children) та інші.

У розвитку соціальної роботи важливу роль відіграють міжнародні конгреси, конференції, симпозиуми і наради, які, зазвичай, проходять під егідою Організації Об'єднаних Націй. Політику ООН із соціальних питань втілюють в життя п'ять регіональних комісій:

- Європейська економічна комісія,
- Економічна і соціальна комісія країн Азії і Тихого океану,
- Економічна комісія для Латинської Америки і Карибського басейну,
- Економічна комісія для Африки, Економічна і соціальна комісія для Західної Азії з відповідними регіональними комісіями та їх секретаріатами.

У 1946 р. Генеральною Асамблеєю ООН був заснований Дитячий Фонд Організації Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ), який займається гуманітарними проблемами країн, що розвиваються, надає допомогу державам у плануванні і розширенні дитячих служб і в обміні досвідом, фінансує навчання національних кадрів, включаючи спеціалістів із соціального захисту дітей.

З ініціативи ООН після Другої світової війни були засновані міжнародні центри соціальної співпраці. Мета їх створення – координація стану соціальних проблем, підготовка програм співробітництва і проектів соціальної допомоги стосовно таких груп, як діти, молодь, інваліди, сім'я. У 1974 р. були створені Європейський Центр з політики та досліджень у галузі соціального добробуту і Рада Європи. Європейський центр виконує функцію міжнародного і неурядового дослідницького органу з питань змін у соціальному секторі та інновацій у сфері соціального розвитку і підготовки фахівців. Рада Європи займається питаннями захисту прав людини і вирішенням проблем, що існують у суспільстві (національні меншини, нетерпимість, захист навколишнього середовища, СНІД, наркотики, організована злочинність та ін.) [15].

Розвитку соціальної роботи сприяють **міжнародні неурядові і добровільні організації**, зокрема **Християнський дитячий фонд (ХДФ–ССФ)**, який у своїй діяльності особливу увагу приділяє питанням навчання спеціалістів та волонтерів соціальної роботи, розвитку міжнародного співробітництва в партнерстві з державними та недержавними структурами. ХДФ здійснює програму, яка спрямована на підвищення можливостей недержавних організацій у забезпеченні соціальних служб для дітей у зоні ризику та їх сімей. Програма передбачає тренінги професійного росту та спеціальну технічну допомогу для працівників недержавних організацій, що працюють з дітьми, які страждають різними захворюваннями, самотніми молодими матерями, залежними від наркотиків, і з дітьми з різними вадами.

В Україні Християнський дитячий фонд діє з травня 1997 р. і зареєстрований як громадська організація. З 1998 р. Християнський дитячий фонд разом з Українською асоціацією соціальних педагогів та спеціалістів з соціальної роботи за підтримки Міжнародної федерації соціальних працівників реалізує проект "Соціальна освіта в Україні".

У вирішенні нагальних проблем соціальної роботи серед міжнародних організацій вагомою є **Міжнародна рада соціального забезпечення** (МРСЗ), яка була створена 1928 р. з метою сприяння обміну інформацією і досвідом роботи у галузі соціального забезпечення. Вона об'єднує на правах членів 85 національних комітетів і понад 25 міжнародних організацій [10].

Структурні підрозділи Міжнародної ради соціального забезпечення займаються збором і поширенням інформації, проведенням досліджень соціальних проблем та їх аналізом, підготовкою, проведенням семінарів і конференцій, вживають заходів щодо зміцнення неурядових організацій. З діяльністю Міжнародної ради соціального забезпечення тісно пов'язані й інші міжнародні організації з проблем соціальної роботи і соціальної освіти:

- **Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи (МАШСР),**
- **Міжнародна федерація соціальних працівників (МФСП),**
- **Міжнародна асоціація соціальних вихователів,**
- **Європейська асоціація шкіл соціальної роботи,**
- **Європейська асоціація центрів підготовки у галузі соціально-виховної роботи,**
- **Світовий веб-сайт ресурсів для соціальних працівників [15].**

Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи об'єднує навчальні заклади та асоціації навчальних закладів соціального профілю. Через Міжнародну асоціацію шкіл соціальної роботи працівники навчальних закладів обговорюють спільні проблеми, завдання і цілі. Її членами є понад 500 соціальних навчальних закладів і асоціацій соціальних шкіл з 70 країн світу. Асоціація відіграє провідну роль у розробці стандартів соціальної освіти на міжнародному рівні, їй надано статус консультативного органу від ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Ради Європи та Організації американських держав [10].

Головною метою діяльності **Міжнародної федерації соціальних працівників** (1956 р.) є надання підтримки фахівцям у питаннях, що стосуються норм професійної практики, етики, умов праці та їх участі у плануванні і визначенні соціальної політики, а також професійної підготовки. Основними документами Міжнародної федерації соціальних працівників є Статут, Міжнародний кодекс етики соціального працівника і Декларація про етичні принципи у соціальній роботі. МФСП двічі на рік проводить міжнародні симпозиуми, які є одним із багатьох механізмів зміцнення контактів між соціальними працівниками, і сприяє розвитку та інтеграції теорії і практики соціальної роботи [11].

На початку третього тисячоліття міжнародні організації значну увагу приділяють питанням розробки і впровадження міжнародних стандартів соціальної освіти. Так, Комітетом із стандартів кваліфікації соціальних працівників за участі Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи і Міжнародної асоціації соціальних працівників розроблені і активно пропагуються та впроваджуються у життя Міжнародні норми якості і підготовки в галузі соціальної роботи. Відповідною Комісією Ради Європи розробляються стандарти кваліфікації для навчання упродовж усього життя.

Вагомий вклад у вирішення даної проблеми зробили США через навчання, стажування іноземних студентів, соціальних працівників і роботу науковців та експертів, які працювали в Комітеті з соціальних питань в рамках Ліги Націй [5]. Американські соціальні працівники проявили ініціативу щодо необхідності створення в рамках ООН адекватного механізму для вивчення соціальних проблем і надання консультативної допомоги в розширенні програм соціального забезпечення. США були ініціатором прийняття резолюції ООН в грудні 1946 р. про відкриття Міжнародного надзвичайного фонду допомоги дітям (ЮНІСЕФ) і про повну передачу у відання ООН технічних, консультативних і соціальних служб, які існують при Адміністрації допомоги і відновлення Об'єднаних Націй, створюючи тим самим основу для міжнародної програми дій у сфері соціального забезпечення [4].

Двосторонні програми США з іншими країнами здійснюються головним чином по лінії організації "Міжнародний молодіжний обмін" в рамках Інформаційного агентства США (ЮСІА) за сприяння Бюро з освіти і культури [6]. Значні можливості для навчання соціальної роботи надає й Агентство з міжнародного розвитку. Щорічно за програмами ЮСІА – основного каналу міжнародного обміну фахівцями в галузі соціального забезпечення – до США приїжджають приблизно 8 тис. осіб. Зростає увага до розвитку обміну студентами, аспірантами, спеціалістами з пострадянських

країн. Їм надається значна кількість стипендій. Кандидатури для участі в програмі обміну підбираються дипломатичними представництвами, і кожна індивідуальна програма готується одним із декількох агентств програмного забезпечення, з яким працює Інформаційне агентство США [3].

Варто зауважити, що у США Радою з питань освіти соціальних працівників введено спеціальну службу, яка визначає еквівалентність кваліфікації зарубіжних студентів та оцінює її відповідність структурі і змісту підготовки відповідних фахівців у певній країні. З цією метою Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи опублікувала світовий довідник з навчання соціальної роботи (1974, 1984 рр.), в якому подана інформація про найбільш відомі школи соціальної роботи країн, що є членами цієї асоціації [6].

Завдяки стипендіям і стажуванням, які надаються міжнародними агентствами, урядами різних країн і приватними особами, у США, Канаді і Великій Британії проходять навчання соціальні працівники з різних країн світу. Багато країн скористалися їх досвідом соціальної освіти, не працюючи над розвитком власних підходів.

У середині 60-х рр. XX ст. відбулися динамічні зміни у соціальній роботі в Латинській Америці, Африці та Азії. У результаті пошуків компромісу нині практично у кожному регіоні існують нові підходи до здійснення соціальної роботи, які відображають і враховують національні та місцеві особливості і потреби.

На початку 70-х рр. XX ст. Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи почала здійснювати у ряді країн Латинської Америки, Африки і Азії нову програму так званих експериментальних шкіл. Головною метою цього широкомасштабного експерименту було обґрунтування принципів соціальної роботи, адекватних кожному регіону, та розробка навчальних планів і програм, які б відповідали місцевим умовам. Складовим компонентом цього експерименту були міжнародні і регіональні семінари, на яких збиралися учасники з різних країн світу для вивчення нових моделей навчання соціальної роботи. Були створені Латиноамериканська, а згодом і Африканська асоціації навчання соціальної роботи. У середині 70-х рр. XX ст. створена Асоціація навчання соціальної роботи в країнах Азії і Тихоокеанського регіону, а з 1980 р. діє Європейська регіональна група з навчання соціальної роботи і Європейська асоціація центрів підготовки у галузі соціально-виховної роботи [10].

Проте регіональний підхід виявився також далеко не ідеальним. Якщо соціальна робота будується здебільшого на основі тільки регіональних інтересів, то це призводить до виникнення недоцільних, неефективних, неадекватних методів у їх роботі. Тому доцільно вважати, що найбільший потенціал для майбутньої системи соціальної роботи і соціальної освіти має варіант оптимального поєднання регіонального і світового досвіду. Власне, такий підхід найбільшою мірою відповідає погребам і запитам кожної конкретної людини як споживача соціальних послуг і світового співтовариства загалом. У 80-х рр. XX ст. почався процес, який вселяє оптимізм: досвід соціальної роботи, що розвивається на національному ґрунті, почав ставати надбанням досвіду соціальної роботи в усьому світі. Установка на національні потреби і місцеві традиції, що є характерною для соціальної роботи у країнах "третього світу", має певне загальносвітове значення. Їх досвід може служити серйозним поповненням скарбниці світового досвіду соціальної роботи.

Поліструктурність світової соціальної освіти дозволяє виокремити макрорегіони, які різняться станом розвитку соціальної/соціально-педагогічної діяльності, підготовки відповідних фахівців і ставленням до інтеграційних процесів. У світі виділяють **типи регіонів за ознакою взаємного зближення і взаємодії освітніх систем** [1].

До першого блоку входять такі країни, як США, Канада і країни Західної Європи, які є генераторами інтеграційних процесів. З метою розвитку соціальної освіти в Європі як єдиній соціальній спільноті були створені такі організації європейського масштабу: Європейська асоціація шкіл соціальної роботи, Європейська асоціація центрів підготовки у галузі соціально-виховної роботи, Європейська асоціація інституцій дитячого та молодіжного дозвілля, Мережа інформації про освіту в Європі, Асоціація досліджень і підготовки з метою включення в Європу, Європейський центр громадського виховання та ін. [15]. Основним завданням діяльності цих організацій є інтернаціоналізація соціальної освіти Європи, розширення контактів між європейськими країнами, збільшення у ряді країн асигнувань на зміцнення контактів та розвиток співробітництва європейських вищих шкіл.

Основні принципи співробітництва у галузі соціальної освіти визначають державні загальноосвітні документи, такі як: матеріали Другого Міжнародного Конгресу ЮНЕСКО з технічної і професійної освіти "Освіта і підготовка протягом всього життя: міст у майбутнє" (Сеул, 26–30 квітня 1999 р.) [2], Резолюція Європейської Ради у Лісабоні 23–24 березня 2000 р.) [12], яка проголосила про те, що підвищення прозорості кваліфікацій має бути одним із основних компонентів, необхідних для адаптації систем освіти та підготовки у Європейській Спільноті і вимог суспільства до знань, а також рішення Європейської Ради у Барселоні (15–16 березня 2002 р.) [13], яка закликала держави до більш тісної співпраці у галузі університетської освіти і до вдосконалення прозорості та визнання у сфері професійної освіти та підготовки. Для розвитку єдиного освітнього простору соціальної освіти у Європі особливо важливе значення має рішення Європарламенту і Ради Європи (15 грудня 2004 р. № 2241/2004/ЕС) про єдиний стандарт Європейського Союзу щодо прозорості кваліфікацій і компетенцій (Europass) [8]. Вирішальну роль у створенні європейського освітнього простору відіграють Болонський та Копенгагенський процеси, Рішення конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту (м. Берген, травень 2005 р.), на якій було підкреслено важливість забезпечення взаємодоповнення між стандартами Європейського простору вищої освіти та запропонованим Європейським стандартом кваліфікацій [14] та Європейські Ради у Брюсселі у березні 2005 р. [9] та березні 2006 р. [7], на яких було підкреслено важливість прийняття Європейського стандарту кваліфікацій.

До другого типу належать регіони, які позитивно реагують на інтеграційні процеси. Це країни Латинської Америки, які реалізують програму під назвою "Основний проект ЮНЕСКО з освіти для країн Латинської Америки і Карибського басейну". На субрегіональному рівні інтеграційні процеси охопили групи країн, для яких характерними є територіальна, історична і культурна спільність: "Антська група", "група Контадора", "група РІО", "група трьох" (Мексика, Колумбія, Венесуела).

До третього типу науковці відносять країни і регіони, що є інертними до інтеграційних процесів. До цієї групи входить значна частина країн Африки на південь від Сахари (окрім ПАР) та ряд країн Південної і Південно-Східної Азії, невеликі острівні країни басейнів Тихого та Атлантичного океанів. Ці країни ще тільки формують систему соціальної та соціально-педагогічної роботи, і процес підготовки відповідних кадрів знаходиться у стадії зародження [1].

Як свідчить аналіз досвіду підготовки соціальних працівників, у світовій практиці підготовку цих фахівців здійснюють освітні системи різного типу і рівня, які значно відрізняються за філософськими і культурними традиціями, рівнем, метою і завданнями освіти, своїм якісним станом. Тому в узагальненому контексті про процес підготовки фахівців для соціальної сфери доцільно говорити як про освітню систему, якій притаманні глобальні тенденції із збереженням національних, культурних та інших відмінностей.

Такими **глобальними тенденціями є:**

- прагнення до демократизації системи професійної підготовки, яка проявляється в наступності всіх рівнів освіти, розширенні ринку освітніх послуг, можливості вибору термінів, тривалості, форм професійної освіти;
- значний вплив соціально-економічних чинників навколишнього життя, потреб соціальної і соціально-педагогічної дійсності, потреб клієнтів на процес професійної підготовки (цим пояснюється поява нових напрямів підготовки, спеціальностей, спеціалізацій);
- прагнення до вдосконалення змісту професійної підготовки, запровадження інноваційних технологій навчання;
- зміна парадигми освіти, обґрунтування концепції навчання упродовж життя;
- пошук додаткових ресурсів для стимулювання післядипломної освіти фахівців;
- усвідомлення необхідності переходу від кваліфікації до компетенції, до визначення чітких її параметрів;
- збільшення спектру навчально-виховних заходів, які спрямовані як на задоволення різносторонніх інтересів, так і на розвиток здібностей майбутніх фахівців;
- розширення можливостей для оволодіння фахом соціального працівника / соціального педагога людям з особливими потребами й обмеженими можливостями.

Важливою тенденцією розвитку соціальної роботи і соціальної освіти є значне поширення нововведень при збереженні сформованих національних традицій і національної ідентичності країн регіонів. Тому простір стає полікультурним і соціально орієнтованим на розвиток людини та її соціальний захист.

Аналіз інтеграційних процесів дав можливість зробити висновок, що основними чинниками, які їх зумовлюють, є: подібність соціальних і соціально-педагогічних проблем, які доводиться вирішувати фахівцям у різних країнах; реалізація ідеї навчання упродовж усього життя; необхідність забезпечення конкурентоспроможності фахівців; створення умов для порівняння їх кваліфікацій фахівців різних країн; розширення можливостей освоєння кваліфікації і необхідність розвитку компетенції; розширення можливостей обміну досвідом роботи через участь у спільних проектах, конференціях, симпозиумах, стажування, обміну студентами і викладачами.

Література

1. Бордовская Н. В. Педагогика : учеб. / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
2. Материалы Второго Международного Конгресса ЮНЕСКО по техническому и профессиональному образованию "Образование и подготовка на протяжении всей жизни: мост в будущее" (г. Сеул, Республика Корея, 26-30 апреля 1999 г.). – Астана : Министерство здравоохранения, образования и спорта Республики Казахстан, 1999. – 88 с.
3. Международная система образования социальных работников // Энциклопедия социальной работы : в 3 т. / отв. ред. В. В. Негодин ; пер. с англ. – М. : Центр общечеловеческих ценностей, 1994.
Т. 2 : К–П – 1994. – С. 54–59.
4. Международная система образования социальных работников // Энциклопедия социальной работы : в 3 т. / отв. ред. В. В. Негодин ; пер. с англ. – М. : Центр общечеловеческих ценностей, 1994.
Т. 2 : К–П – 1994. – С. 301–307.
5. Обучение социальной работе: Состояние и перспективы : материалы Международных Конгрессов Школ Социальной работы / под ред. В. Г. Бочаровой. – М., 1997. – С. 7–11.
6. Совет по образованию социальных работников // Энциклопедия социальной работы : в 3 т. пер. с англ. / отв. ред. В. В. Негодин ; пер. с англ. – М. : Центр общечеловеческих ценностей, 1994.
Т. 3 : Р–Я. – 1994. – С. 146–150.
7. Brussels European Council 23/24 March 2006 Presidency Conclusions [Електронний ресурс]. – Brussels, 18 May 2006: Council of the European Union, 7775/1/06 REV 1. CONCL 1. – 35 p. – Режим доступу:
http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/89013.pdf#search=%22European%20council%20in%20Brussels%20March%202006%22>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
8. Decision No 2241/2004/EC of the European Parliament and of the Council of 15 December 2004 on a single Community framework for the transparency of qualifications and competences (Europass) [Електронний ресурс]// Official Journal of the European Union. – 31. 12. 2004. – 15 p. – Режим доступу:
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2004/l390/l39020041231en00060020.pdf.> – Загол. з екрану. – Мова англ.
9. European Council Brussels 22 and 23 March 2005 Presidency Conclusions [Електронний ресурс]. – Brussels, 23 March 2005 (04. 05): Council of the European Union, 7619/1/05 REV 1. CONCL 1. – 38 p. – Режим доступу:
http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/84335.pdf#search=%22European%20council%20in%20Brussels%20March%202005%22>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
10. International Association of Schools of Social Work. IASSW Census of Social Work Education 1998–1999. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://www.iassw.soton.ac.uk/en/publications/worldcensuscommissionreport1.pdf>>
Загол. з екрану. – Мова англ.
11. International Federation of Social Workers. The Ethics of Social Work: Principles and Standard. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://www.cc.utah.edu/jy1415/techconf/Docs/names.htm>.> – Загол. з екрану. – Мова англ.

12. Presidency Conclusions – Lisbon European Council: 23 and 24 March 2000. – DOC/00/8 of 24.03.2000. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://europa.eu.int/ISPO/docs/services/docs/2000/jan-march/doc008en.html>. – Загол. з екрана. – Мова англ.
13. Presidency Conclusions – Barcelona European Council: 15 and 16 March 2002. [Електронний ресурс]. – 4 р. – Режим доступу: http://www.bolognaberlin2003.de/pdf/Pres_Concl_Barcelona.pdf#search=%22Barcelona%20%20council%202002%22. – Загол. з екрана. – Мова англ.
14. The European Higher Education Area Achieving the Goals // Communique of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education [Електронний ресурс]. – Bergen, 19–20 May, 2005. – Режим доступу: <http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Maindoc/050520BergenCommunique.pdf#search=%22Bergen%202005%22>. – Загол. з екрана. – Мова англ.
15. Travail social européen et international. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.aforts.com/metiers_et_formations/page_metiers_et_formations.htm. – Загол. з екрана. – Мова франц.

УДК 373.2.015.31:140.8

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ УЯВЛЕНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Поліщук К. М.

У статті розглянуто особливості сприйняття та осмислення інформації про навколишній світ дітьми старшого дошкільного віку, уточнено структурні компоненти світоглядних уявлень у цей віковий період, запропоновано критерії та показники діагностики їх сформованості.

Ключові слова: світоглядні уявлення дітей старшого дошкільного віку, критерії, показники, методики діагностування.

В статье рассмотрены особенности восприятия и осмысления информации об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста, уточнены структурные компоненты мировоззренческих представлений в этот возрастной период, предложены критерии и показатели диагностики их сформированности.

Ключевые слова: мировоззренческие представления детей старшего дошкольного возраста, критерии, показатели, методики диагностирования.

The article examines peculiarities of perception and interpretation of information about the surrounding world by senior preschool children. Structural components of world outlook at this age are specified; criteria and indicators of its formation are proposed.

Key words: world outlook of senior preschool children, criteria, indicators, methods of diagnosis.

Проблему формування світогляду людини можна вважати актуальною для будь-якого історичного періоду. У працях філософів, педагогів, психологів знаходимо чимало підходів до визначення даного феномену на різних вікових етапах становлення особистості (В. Андрущенко, Аристотель, Дж. Берклі, І. Бех, Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Кант, В. Кузь, О. Люблінська, Н. Менчинська, Б. Неменський, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, К. Ушинський, А. Шопенгауер, В. Штерн, К. Юнг та ін.). Висновки зазначених напрацювань переконливо свідчать, що закладання усіх життєво важливих основ її розвитку, а отже, і світогляду, відбувається у дитинстві. Як результат узагальнення знань про елементи природної та соціальної навколишньої дійсності, уже у старшому дошкільному віці, з'являються перші світоглядні уявлення – певна система узагальнених емоційно забарвлених образів, які виникають у свідомості дитини під впливом набутого життєвого досвіду та визначають характер взаємодії дитини з навколишнім світом. На думку деяких дослідників (В. Демиденко, М. Ратко), за змістовими характеристиками це новоутворення можна вважати основою формування повноцінного світогляду дорослої людини.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури свідчить, що в центрі уваги науковців перебувають питання змістового наповнення уявлень дошкільника про навколишній світ, їх переважаючого емоційного фону та визначення можливостей впливу дошкільного навчального закладу та сім'ї на процес формування світоглядних уявлень маленької особистості (Н. Гавриш, М. Зінов'єва, О. Кононко, І. Куліковська, Э. Музенитова, В. Мухіна, С. Онощенко, М. Осоріна, Т. Поніманська, М. Ратко, Л. Шелестова та ін.). Досить актуальним та малодослідженим залишається визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості світоглядних уявлень у старшому дошкільному віці.

Формування світоглядних уявлень особистості відбувається в процесі пізнання нею навколишнього світу та послідовно проходить етапи виявлення у навколишньому нових елементів, їх осмислення та перенесення у власний досвід взаємодії. Впорядкована система таких індивідуальних уявлень змістовно збагачується в процесі життєдіяльності людини. У дитинстві спостерігається період активного накопичення уявлень про елементи навколишньої дійсності, що у підлітковому віці є основою для аналізу та переосмислення свого вже існуючого життєвого досвіду.

Старший дошкільний вік у процесі формуванні особистості науковці називають "якісно своєрідним" [3, с. 6]. Вікові новоутворення у розвитку дитини (наявність образу "Я", самооцінки, самолюбства, рівня домагань, особистісних очікувань; субпідрядність мотивів; реальна оцінка власних можливостей; вміння керувати собою; здатність до рефлексії; позитивні зрушення у сфері всіх психічних процесів – сприймання, пам'яті, уяви, мислення; здатність оперувати не тільки чуттєвими образами, а й більш узагальненими уявленнями, в яких об'єднуються і поодинокі враження, і судження про предмети) зумовлюють низку особливостей сприйняття та переосмислення інформації про навколишній світ. Так, відомі психологи Л. Венгер та О. Запорожець, зазначають, що процес сприйняття елементів навколишнього світу відзначається: спостережливістю – діти помічають все, навіть дрібні деталі, особливо привертають увагу нові яскраві іграшки; допитливістю – прагнуть знати якомога більше, про що свідчить велика кількість запитань до дорослих; емоційністю – спочатку відчувають світ, а потім усвідомлюють його; здатністю до аналізу ситуацій – спостерігаючи за об'єктами, діти роблять власні самостійні висновки, створюючи свою картину світу, проте, помічаючи різні явища та факти, не завжди здатні проникнути в глибинну їх сутність; здатністю помічати та виділяти властивості предметів з урахуванням ґендерного фактору [5].

Розкриття старшим дошкільником суті предметів і явищ навколишньої дійсності, усвідомлення істотних зв'язків і відношень між ними відбувається за допомогою низки розумових і практичних дій. Розумові дії визначають як дії з предметами, відображеними в образах, уявленнях і поняттях про них. Їх головні складові елементи (операції), або процеси, – аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація, систематизація – стають доступними дітям лише у старшому дошкільному віці [4, с. 22].

Завдяки таким змінам у мисленні особистість здобуває розуміння предметів і явищ навколишньої дійсності. Науковці розглядають розуміння як складну аналітико-синтетичну діяльність інтелекту, спрямовану на розкриття внутрішньої сутності предметів, процесів і явищ, усвідомлення зв'язків, відношень, залежностей, які в ній відображаються. Необхідною умовою розуміння будь-яких фактів виступають достатні знання та життєвий досвід людини, які є ключовими компонентами цього процесу. Критерієм розуміння ж є сформульована в слові думка, яка відображає знання істотних ознак предмета чи явища. Уміння охарактеризувати словами те, що осмислюється, свідчить про правильне розуміння [5].

Результати експериментальних досліджень низки психологів генезису формування доказів у дітей (О. Запорожець, Г. Луков, М. Вовчик-Блакитна, Т. Косма, О. Люблінська, А. Венгер, І. Мінська та ін.), присвячених особливостям мислення дітей дошкільного віку, свідчать, що, всупереч концепції "алогічності" раннього мислення Ж. Піаже, діти цього віку, за умови наявності у них досвіду, мислять логічно та спираються на спостереження доступних для їх розуміння фактів, висловлюють правильні судження, узгоджують їх, не впадаючи при цьому у протиріччя [5]. Необхідними умовами для становлення перших проявів доказовості мислення у дошкільників виступають: спілкування дитини з дорослим, у процесі якого дитячі судження піддаються сумніву або висловлюються думки, протилежні дитячим, що спонукає до обґрунтування своїх думок; наявність у дошкільника практичних знань про предмет доведення та впевненості в їх об'єктивності; здатність дитини виділяти суттєві та несуттєві для даної ситуації властивості предметів та, спираючись на перші враження, висловлювати правильні судження; наявність необхідних узагальнень та уміння користуватися ними з метою обґрунтування власних думок. Сьогодні ж навчання дитини дошкільного віку розмірковувати в контексті її особистісного розвитку визначено одним із важливих педагогічних завдань дошкільної освіти. Так, у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні зазначено, що у старшому дошкільному віці засобом реалізації можливості самостійних узагальнень та систематизації інформації, виведення нових знань з уже засвоєних виступають логічні уміння. Їх формування у цьому віці передбачає створення умов для навчання дітей: використовувати початкові логічні прийоми, пов'язані з формуванням понять; будувати найпростіші висловлювання за допомогою зв'язок "і", "чи", "якщо, то", "ні"; робити правильні умовиводи (елементарні за змістом та нескладні за формою), доводити правильність свого міркування [2, с. 12].

Низка робіт, присвячених особливостям дитячого мислення, дає можливість визначити своєрідність побудови дитиною уявлень про світ. Так, Ж. Піаже виділив три типи інтелектуальних уявлень, властивих дитині: реалізм (опредметнення психологічних подій), анімізм (наділення фізичних об'єктів життям, волею, свідомістю), артифікалізм (розгляд всіх подій та явищ навколишнього світу як виготовлених людьми для певних завдань). При цьому психолог розв'язав мислення дитини визначає обсягом індивідуальної життєвої практики, яка має характер урівноваження з навколишнім середовищем. А. Валлон зазначає, що схильність дитини до одухотворення неживої природи пояснюється первинністю в її досвіді причинно-наслідкових зв'язків між нею та оточенням відносно інших видів причинності. У зв'язку з цим діти наділяють подібними соціальними рисами всі явища дійсності [3, с. 24].

Залежність між життєвою практикою та своєрідністю уявлень дітей про світ та зв'язки в ньому, які є результатом їх самостійних узагальнень, доводять і дослідження вітчизняних психологів (Л. Венгер, О. Запорожець, Г. Луков, Є. Суботський та ін.). Такі висновки дитина робить у процесі безпосереднього контакту зі світом, а їх хибність та частковість відображають обмеженість доступної практики. Аналіз наукової літератури свідчить, що для дитини дошкільного віку досвід – це не "сума перебувань" в різних життєвих ситуаціях; це система, яка функціонує і розвивається; робота душі, де переживання може привести до прориву в нове буття. Завдяки осмисленню та усвідомленню свого досвіду зникає фрагментарність і з'являється єдність та осмисленість буття, а особливості перебігу цього процесу визначаються характером її спілкування з дорослими [1, с. 176].

Навколишнє середовище є джерелом та умовою розвитку особистості, що спрямовує її активність (Б. Ананьєв, Л. Божович, О. Леонт'єв, К. Платонов, С. Рубінштейн). Від того, як відбувається реалізація активної спрямованості дошкільника, залежить побудова його міжособистісних стосунків. У міру того, як відбувається усвідомлення дошкільником активної спрямованості, формується його самосвідомість. Морально-етичні судження про навколишню дійсність також диктуються спрямованістю. Аналіз робіт низки вітчизняних психологів (Б. Ананьєв, Л. Божович, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та ін.) показав, що спрямованість майбутньої особистості складає сукупність мотивів, які орієнтують діяльність дитини, формують її поведінку та ставлення до навколишнього світу [3, с. 65].

Результатом безпосереднього або опосередкованого знайомства дошкільника з елементами навколишньої дійсності є формування власного досвіду дитини, який виражається в знаннях про навколишній світ, уміннях і навичках взаємодії з ним, ставленні до нього. Як зазначає С. Онощенко, кожен з названих елементів має емоційну складову, яка виступає як емоційно забарвлене ставлення до нових знань, процесу їх отримання та оперування ними, як інтерес до явищ соціальної дійсності, ознайомлення з різними сферами життєдіяльності дорослих людей і бажання брати участь в них та ставлення до соціально орієнтованої діяльності, переживання позитивних емоцій у цій діяльності [3, с. 64].

Проте емоційна характеристика не визначає та не розкриває повністю сутність ставлення дитини. Як свідчить дослідження О. Бодальова, В. М'ясіщева, при однаковому емоційному ставленні змістове наповнення для кожної людини може бути різним. Ставлення характеризує не тільки емоційну, але й розумову (інтелектуальну) сферу людини – вона не може виявляти ставлення до того, що не має певного смислу. Поступово, у міру того, як дитина вникає в сутність явищ, розуміє їх значення і важливість або, навпаки, невідповідність нормам суспільних вимог, відбуваються якісні зміни безпосередньої емоційної оцінки, перетворення її на усвідомлену оцінку. Усвідомлене сприйняття навколишнього світу і визначає характер ставлення дитини [3, с. 62].

В теорії дошкільної педагогіки проблему формування ставлення до світу у дошкільників детально вивчала І. Куліковська. На її думку, світоставлення дитини формується на основі її світовідчуття та світорозуміння. Світовідчуття представляє чуттєво-емоційний компонент світобачення, світорозуміння – категоріально-інтелектуальний, раціональний. Автор підкреслює, що чуттєвість і категоріальність у світобаченні нерозривно пов'язані: чим зрозуміліший для дитини об'єкт сприйняття, тим більш позитивним буде ставлення до нього, і навпаки [3, с. 89].

Зазначене вище та аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування світогляду особистості дозволяє нам зробити висновок, що світоглядні

уявлення дітей дошкільного віку як основа формування повноцінного світогляду дорослої людини складаються з наступних компонентів: інформаційно-орієнтувального, емоційно-ціннісного та діяльнісного.

Перший відображає наявні у дитини старшого дошкільного віку знання про навколишні елементи природної та соціальної дійсності, уміння узагальнювати та класифікувати предмети за різними ознаками та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами навколишньої дійсності, обґрунтовувати власну думку з приводу того чи іншого питання та є основою для формування в майбутньому пізнавального компонента світогляду особистості.

Другий компонент світоглядних уявлень дітей старшого дошкільного віку зумовлений наявністю оцінно-нормативного (аксіологічного) компонента світогляду дорослої людини та у межах цього вікового періоду, на нашу думку, може бути названим емоційно-ціннісним. Він характеризується зосередженістю дитини на позитивних чи негативних сторонах власної особистості та навколишнього світу.

Третій компонент – діяльнісний – характеризує систему ставлень та дій дитини, фіксує прагнення дошкільника змінити навколишній світ та різні способи досягнення цієї мети, які в подальшому визначають напрям та спосіб взаємодії з елементами соціального та природного оточення.

Критерієм оцінки першого компонента світоглядних уявлень – інформаційно-орієнтувального, – на нашу думку, може бути поінформованість дошкільника, яка визначається за наступними показниками: запас елементарних знань дитини про найближчі елементи навколишньої дійсності та емоційний фон їх сприйняття; уміння класифікувати предмети та явища за різними ознаками, узагальнювати та систематизувати отриману інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтовувати хід власних міркувань. Перший обраний показник забезпечує діагностику загальної обізнаності дитини про об'єкти та явища, емоційної забарвленості та глибини їх сприйняття, другий – оволодіння логічними операціями, необхідними для систематизації та узагальнення інформації про неї, визначає розвиток умінь дитини доводити правильність своїх думок. У підсумку визначені показники дають нам можливість з'ясувати рівень базових знань дитини та сформованості її умінь, необхідних для оволодіння інформацією про навколишній світ.

Критерієм оцінки емоційно-ціннісного компонента світоглядних уявлень дітей старшого дошкільного віку може бути спрямованість як основа сукупності мотивів, які орієнтують діяльність людини, формують поведінку дитини, її ставлення до навколишнього світу (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн, Л. Божович, О. Леонтьєв та ін.).

Діяльнісний компонент світоглядних уявлень у запропонованій структурі визначається за критерієм функціонування, що фіксується за показниками активності життєвої позиції дошкільника та домінуючого емоційного орієнтування в навколишньому світі та самому собі, які констатують переважаючі позитивні або негативні емоційні прояви в ситуаціях повсякденного життя і проявляються у прагненні змінити навколишній світ тим чи іншим способом.

Отже, однією з найбільш важливих особливостей дітей старшого дошкільного віку є прагнення до пізнання навколишнього світу, що зумовлює постійну зацікавленість, глибину сприйняття нових об'єктів, визначає змістове наповнення та емоційний фон сприйнятої інформації. Вікові характеристики цього періоду розвитку дитини зумовлюють низку якісних змін у формуванні основ світогляду людини – її світоглядних уявлень, які у старшому дошкільному віці складаються з інформаційно-орієнтувального, емоційно-ціннісного та діяльнісного компонентів.

Література

1. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія : навч. посіб. / Т. В. Дуткевич. – 2-ге видання. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 392 с.
2. КОМЕНТАР до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. ; наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. журн. "Дошкільне виховання", 2003. – 243 с.
3. Музенитова Э. А. Воспитание толерантного мироотношения у дошкольников средствами фольклора : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Музенитова Эльмира Адильовна. – Ростов-на-Дону, 2009. – 250 с.
4. Плетеницька Л. С. Логіко-математичний розвиток дошкільників / Л. С. Плетеницька, К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ЛІПС, 2002. – 156, [2] с.
5. <http://subject.com.ua/psychology/variety/index.htm>. – Назва з екрану.

УДК 371.378.011

АРТ-ПЕДАГОГІКА ЯК ІННОВАЦІЯ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ

Руденька Т. М.

У статті представлено аналіз категорії арт-педагогіки в сучасній педагогічній науці. Виявлено специфіку залучення мистецтва до професійної підготовки фахівців. Сформульовано авторське визначення арт-педагогіки, враховуючи специфіку її застосування в процесі професійної підготовки фахівців мистецького напрямку. Виявлено інноваційні характеристики арт-педагогіки за критеріями новизни, радикальності, масштабності, способу виникнення, галузі здійснення та організаційної форми.

Ключові слова: арт-педагогіка, фахівці мистецького напрямку, інновації.

В статье представлен анализ категории арт-педагогика в современной педагогической науке. Выявлена специфика привлечения искусства к профессиональной подготовке специалистов. Сформулировано авторское определение арт-педагогика с учетом ее использования в процессе профессиональной подготовки специалистов творческого направления. Выявлены инновационные характеристики арт-педагогика по критериям новизны, радикальности, масштабности, способа появления, отрасли применения и организационной формы.

Ключевые слова: арт-педагогика, специалисты художественного направления, инновации.

The author analyzes the category of art pedagogy in the modern pedagogical science. The peculiarity of including art in professional training of specialists has been revealed. The author's definition of art pedagogy has been formulated taking into consideration the peculiarity of its application in the process of professional training of art specialists. The innovative characteristics of art pedagogy have been identified according to the criteria of novelty, efficacy, scope, origin, area of application, and organization form.

Key words: art-pedagogy, art specialists, innovations.

Актуальність досліджуваної проблеми. Глобальні процеси реформування системи освіти в Україні та у всьому світі передбачають розробку інноваційних форм і методів навчання на всіх ступенях підготовки фахівців, в тому числі і мистецького напрямку. Майбутні фахівці мистецького напрямку – особлива категорія спеціалістів, які мають певні художні й мистецькі обдарування, прагнення створювати художньо вартісний професійний продукт, варіативне мислення. Фактична професійна підготовка фахівців мистецького напрямку значною мірою співпадає з їх творчою діяльністю, що викликає необхідність осмислення ролі і місця арт-педагогіки у системі форм та методів професійної підготовки саме цих фахівців у коледжі культури і мистецтв. Ефективність означеної професійної підготовки, на нашу думку, є залежною від реалізації взаємозв'язку навчання, виховання, розвитку, пізнавальної та творчої діяльності студента в процесі його професійного становлення.

Серед інноваційних технологій професійної підготовки фахівців дедалі більше уваги приділяється тим, які вміщують мистецьку складову, яка, за влучним висловом М. Кагана [1], "олюднює" процеси навчання і виховання. Про педагогічні можливості мистецтва та його значення в становленні особистості писали класики педагогічної науки: Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці, Р. Штайнер, К. Д. Ушинський, В. О. Сухомлинський та ін. Означена технологія залучення мистецтва до вирішення педагогічних задач набула в педагогічній науці назви "арт-педагогіка". Розробники цієї галузі педагогічного знання – О. Булатова, Ж. Валєєва, М. Гузева, М. Катренко, Л. Лебедева, В. Соколова та ін. – розглядають педагогічні ресурси мистецтва в різних аспектах (навчання і виховання дітей різного віку; соціально-педагогічна діяльність з дітьми, що мають певні вади розвитку; арт-педагогіка в системі технологій професійної підготовки фахівців тощо). Арт-педагогіка є міждисциплінарною галуззю теорії і практики педагогічної діяльності: вона об'єднує теоретико-методологічний та технологіч-

ний інструментарій мистецтва, педагогіки, психології, соціології, філософії, естетики і слугує інтеграції гуманітарних знань з метою якомога більш ефективної професійної підготовки фахівців різних спеціалізацій, в тому числі й мистецьких.

Мета статті полягає в обґрунтуванні інноваційності арт-педагогіки в сучасній педагогічній науці як підґрунтя розробки технологій професійної підготовки фахівців.

Мистецтво є специфічною галуззю людської діяльності і формою суспільної свідомості. Водночас це унікальний спосіб впливу на формування особистості, в тому числі й особистості фахівця мистецького напрямку. Сучасне мистецтво виконує у суспільстві різноманітні *функції* (естетичну, соціальну, компенсаторну, гедоністичну, пізнавальну, прогностичну, виховну) [2]; проте останнім часом у нього з'явилася ще й психотерапевтична функція, представлена арт-терапією.

Арт-терапія, в свою чергу, породила арт-педагогіку, яка і є предметом нашого дослідження. Арт-педагогіка у сучасному світі розвивається в досить складних умовах, оскільки не може покладатися на мистецтво в його класичному розумінні, адже національні культурні традиції значною мірою втрачені, духовні орієнтири деформуються і нівелюються, сімейне виховання втрачає свою вирішальну силу впливу на особистість. Натомість арт-педагогіка здобула можливість делікатно впливати на становлення особистості на різних етапах її соціалізації, професійного розвитку, формування стійкої аксіологічної сфери з урахуванням того, що є шанс наблизитися до інтересів і цінностей майбутнього фахівця, якоюсь мірою скоректувати процес професійного саморозвитку та розвитку професійних цінностей. Як цілком справедливо зазначає Л. Лебедева [3], арт-педагогіка дає можливість суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача і учня/студента в одному соціокультурному просторі з метою реалізації таких завдань:

- 1) розвитку емоційно-вольової сфери майбутнього фахівця мистецького напрямку;
- 2) розвитку креативності, важливої і як особистісної, і як професійної характеристики фахівця;
- 3) гармонізації особистісного розвитку майбутнього фахівця мистецького напрямку та його позитивної "Я-концепції".

У педагогічній науці арт-терапію як наукове поняття найчастіше пов'язують з соціально-педагогічною діяльністю з дітьми групи ризику, і навіть як з напрямком теорії і практики дефектології [4, с. 4–5]. Натомість професійно-педагогічний зміст арт-педагогіки розглядається значно рідше. Так, у визначенні арт-педагогіки звертається увага, як правило, на мистецький характер цього методу, який має на меті допомогти дитині розуміти себе і жити в гармонії з навколишнім соціумом. Тому соціально-педагогічний зміст арт-педагогіки на сьогодні виявляється найбільш яскраво вираженим; щодо арт-терапії, то вона розглядається переважно у психологічних чи соціально-психологічних розробках. Проте навіть з урахуванням сказаного вище для нас важливим є можливість арт-педагогіки вирішувати завдання, близькі до професійно-педагогічних, оскільки арт-педагогіка:

- дає можливість застосовувати інтерактивні технології навчання фахівців мистецького напрямку;
- розвиває рефлексивну культуру і самоконтроль студентів;
- сприяє розвитку всіх органів відчуттів, що є важливим для фахівців саме цієї галузі;
- налагоджує комунікативний простір на заняттях;
- полегшує мислительні процеси;
- дає вихід негативним відчуттям, агресії та ін.

Проблеми арт-педагогіки у професійній підготовці фахівців різного профілю стали об'єктом дослідження в дисертаційних роботах останнього десятиліття. З проаналізованих нами джерел в цьому відношенні можна назвати дослідження М. Катренко "Артпедагогіка як засіб творчої діяльності студентів у фізичному вихованні" (2011) [5]; автор дослідження фактично ототожнює арт-педагогіку і творчу діяльність майбутніх фахівців. До засобів арт-педагогіки М. Катренко відносить музику, художнє мистецтво, хореографію і літературу. Близьким за висновками і об'єктом дослідження є дисертація Н. Шумакової "Артпедагогіка як гуманістична система освіти учнів у галузі фізичної культури" (2006) [6]. Дослідниця наголошує на проблемі відсутності кваліфікованих викладачів для реалізації технологій навчання в

галузі арт-педагогіки і формулює власне її визначення: це гуманістична система освіти, яка поєднує засоби фізичної культури і цінності мистецтва, що виявляють комплексний вплив на мотиваційно-ціннісну, духовну і фізичну сфери життєдіяльності особистості. Можливості арт-педагогіки у професійній підготовці педагогів-психологів представлено в дисертаційному дослідженні М. Гузевої "Формування професійної готовності майбутніх педагогів-психологів до патріотичного виховання дітей засобами артпедагогіки" (2004) [7]. Дослідниця пропонує власне визначення арт-педагогіки як художньої педагогіки, яка синтезує дві галузі наукового знання (мистецтва і педагогіки), а головними функціями її є культурологічна, освітня і виховна. Технології арт-педагогіки в навчальному процесі вишу аналізує в своєму дослідженні М. Бережная (2008) [8], наголошуючи на адаптаційних можливостях арт-педагогіки в процесі становлення молоді в соціокультурному просторі вишу. Підготовку фахівців мистецького напрямку засобами арт-педагогіки вивчає Ю. Богачова (2007) [9], пов'язуючи арт-педагогіку з кінезітерапією (терапією рухів людини), танцювальною терапією, музикотерапією тощо.

Більш близьким до проблематики нашого дослідження є визначення арт-педагогіки О. Черевко, де вона визначається як галузь педагогіки, в межах якої в навчальному процесі використовується художнє мистецтво, музична та театральна педагогіка, а також художня арт-терапія, казкотерапія, фотоколаж та ін. [10]. Т. Соколова пояснює складність категоріального аналізу арт-педагогіки тим, що "поняття "арт" і "педагогіка" відводять нас від процесів виховання, навчання в їх загальноприйнятому і професійному розумінні" [11]. Об'єктом дослідження в арт-педагогіці є сфера мистецтва, тому вона близька до галузі професійної підготовки фахівців мистецького напрямку. Арт-педагогіка по своїй суті є гуманістичною, креативною, інтегративною. Гуманістичний характер арт-педагогіки визначається тим, що вона передбачає окреслення особистості як найвищої цінності, яка має власну індивідуальність. Ідея креативності, закладена в арт-педагогіці, передбачає наявність у професійній підготовці фахівців мистецького напрямку креативного середовища, креативного продукту і креативного процесу [11]. Інтегративність як характеристика арт-педагогіки означає наявність у навчальному процесі занять, збагачених тими чи іншими видами мистецтва.

У дослідженні Н. Сергєєвої подано найбільш концептуально виважене, на нашу думку, визначення арт-педагогіки як інноваційного практико-орієнтованого напрямку в педагогічній науці, який вивчає "природу, загальні закономірності, принципи, механізми й універсальні способи залучення мистецтва для вирішення різноманітних педагогічних завдань" [4, с. 11]. Саме в цьому визначенні підкреслюється інноваційний характер арт-педагогіки на теоретичному й практично-професійному рівні.

Для реалізації арт-педагогіки в навчальному процесі необхідно:

- 1) активно використовувати художнє мистецтво для засвоєння інтелектуального і духовного досвіду майбутніми фахівцями;
- 2) зважати на інтеріоризацію знань, умінь і навичок арт-спрямування, тобто подавати навчальний матеріал у різних модальностях на підставі існуючих у людини репрезентативних систем (візуальної, аудіальної, кінестетичної, полімодальної) [12, с. 137];
- 3) налагоджувати суб'єкт-суб'єктну сферу в комунікативному просторі "викладач – студент".

На нашу думку, арт-педагогіка є інноваційною категорією сучасної педагогічної науки. Причому ми трактуємо означену інновацію не просто як внесення додаткових змін у вже існуючі форми і методи професійної підготовки фахівців, а як сукупність певних змін на технологічному рівні з метою поліпшення дії всього процесу професійної підготовки фахівців мистецького напрямку. Науковці пропонують розглядати інновації за певними критеріями новизни. Тому ми зробили спробу спроектувати таблицю, в якій зосереджені характеристики арт-педагогіки як інноваційної категорії (табл. 1).

Таблиця 1

Інноваційні характеристики арт-педагогіки в професійній підготовці фахівців мистецького напрямку у коледжі

Критерій інноваційності	Сутність означеного критерію	Взаємозв'язок з професійною підготовкою фахівців мистецького напрямку
Новизни	Нові педагогічні ідеї або ж реадатовані педагогічні новинки	Арт-педагогіка як маловивчена категорія сучасної педагогіки є інноваційною педагогічною ідеєю в професійній підготовці фахівців мистецького напрямку
Радикальності	Новації, які поліпшують відомі розвинені напрямки діяльності	Професійна підготовка фахівців мистецького напрямку в коледжі передбачає використання арт-форм і арт-методів; однак арт-педагогіка забезпечує їх цілісний системний характер на рівні спеціальної педагогічної технології
Масштабності	Реформаційні зміни системи освіти; зміни в окремих навчальних закладах	Введення арт-педагогічної технології передбачатиме введення змістових і організаційних змін в усю діяльність коледжу культури і мистецтв
Способу виникнення	Спеціально організовані новації, запропоновані навчальним закладом; новації, які виникають у педагогічній діяльності окремих викладачів	Педагоги коледжу культури і мистецтв мають внести відповідні зміни у власні технології викладання на рівні навчальних планів, програм, які враховуватимуть специфіку застосування арт-педагогіки
Галузі здійснення	Новації в змісті освіти, змісті навчальних дисциплін, методиках викладання	Бажаним у професійній підготовці фахівців мистецького напрямку є введення спецкурсів і факультативів, які реалізуватимуть завдання арт-педагогіки
Організаційної форми	Новації в окремих заняттях, техніках чи технологіях	В заняттях зі спеціальних дисциплін доречним буде застосування окремих елементів арт-педагогічних методів у професійній підготовці фахівців мистецького напрямку

Л. Лебедева аналізує взаємозв'язок арт-педагогіки та арт-терапії і пропонує виділяти в останній такі суттєві категоріальні ознаки: системність, взаємодію, фасилітативний характер [3]; тому дослідниця визначає цю категорію як динамічну систему взаємодії між учнем/студентом і дорослим/викладачем (арт-терапевтом), і продуктом їх творчості у фасилітативному арт-педагогічному просторі, що дасть можливість виконати такі освітні завдання: психотерапевтичне, корекційне, діагностичне, розвивальне, реабілітаційне. У сфері професійної підготовки фахівців мистецького напрямку найбільш важливими завданнями, які може реалізувати арт-педагогіка, на нашу думку, є розвивальне і виховне.

Виходячи з вищесказаного, можемо сформулювати висновок про необхідність реалізації певних умов, за яких використання арт-педагогіки в професійній підготовці фахівців мистецького напрямку буде найбільш ефективним, а саме:

1) викладачі коледжу культури і мистецтв будуть професійно й особистісно готові до використання арт-педагогічних технологій у навчальному процесі; з цією метою у них має бути сформована стійка гуманістична позиція й обізнаність у можливостях мистецтва в сфері професійної підготовки фахівців, а також накопичений власний досвід організації та проведення занять з елементами арт-педагогіки;

2) до арт-педагогічної технології буде залучено достатній діагностичний інструментарій, який дозволить виявити необхідність і обсяг арт-педагогічного супроводу професійної підготовки фахівців мистецького напрямку;

3) у навчальному процесі коледжу культури і мистецтв поступово створюватиметься арт-педагогічне середовище;

4) викладачі і студенти будуть забезпечені достатнім методичним і технологічним ресурсом для здійснення арт-педагогічного супроводу професійної підготовки фахівців мистецького напрямку.

Таким чином, у процесі наукового аналізу категорії арт-педагогіки як інноваційного напрямку педагогічної теорії і практики та відносно нової категорії педагогічної науки ми спроектували власне **визначення категорії "арт-педагогіка"**: це педагогічна інновація, сутність якої полягає в залученні інформаційних, технологічних, аксіологіч-

них, педагогічних та психологічних ресурсів мистецтва у процесі професійної підготовки фахівців в умовах ступеневої освіти. Похідними від категорії "арт-педагогіка" вважаємо категорії "арт-педагогічна діяльність" (педагогічна діяльність щодо реалізації професійних завдань засобами мистецтва); "арт-педагогічний процес" (педагогічний процес, в якому використано мистецькі засоби для вирішення навчально-виховних завдань); "арт-педагогічне середовище" (компонент педагогічного простору, узгоджений зі змістом та сутністю арт-педагогічної діяльності); "арт-педагогічний супровід" (сукупність педагогічних дій щодо розробки й реалізації арт-педагогічних технологій у процесі професійної підготовки фахівців). Розробка структурних компонентів арт-педагогічного супроводу професійної підготовки майбутніх фахівців мистецького напрямку і складає **перспективу наших подальших досліджень**.

Література

1. Каган М. С. Философия культуры : учеб. пособ. / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1996. – 415 с.
2. Пономарев А. Я. Психология творчества и педагогика / А. Я. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
3. Лебедева Л. Д. Арт-терапия в педагогике / Л. Д. Лебедева // Педагогика. – 2000. – № 39. – С. 5–8.
4. Сергеева Н. Ю. Арт-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя / Сергеева Наталья Юрьевна : дисс. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.08. – Чебоксары, 2010. – 432 с.
5. Катренко М. В. Артпедагогика как средство творческой деятельности студентов в физическом воспитании / Катренко Марина Васильевна: дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – "теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры. – Ставрополь, 2011. – 176 с.
6. Шумакова Н. Ю. Артпедагогика как гуманистическая система образования учащихся в области физической культуры / Шумакова Наталья Юрьевна : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13. 00. 01 – Ставрополь, 2006. – 403 с.
7. Гузева М. В. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов-психологов к патриотическому воспитанию детей средствами артпедагогике / Гузева Мария Владимировна : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Ставрополь, 2004. – 176 с.
8. Бережная М. С. Педагогическая система социокультурной адаптации молодежи в процессе художественно-творческой деятельности / Бережная Мария Сергеевна: дисс. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.02. – М., 2008. – 424 с.
9. Богачева Ю. В. Формирование профессиональной готовности к практической деятельности педагогов-хореографов в вузах культуры и искусств / Богачева Юлия Владиславовна : дисс. ...канд. пед. наук : спец.13.00.08. – М., 2007. – 215 с.
10. Черевко О. В. Арт-педагогика в работе учителя-предметника и классного руководителя [Электронный ресурс] / Ольга Викторовна Черевко. – Режим доступа: <http://45minut.info/load/22>. – Назва з екрана.
11. Соколова Т. А. Артпедагогика как инновационная сфера научного знания и педагогической практики [Электронный ресурс] / Т. А. Соколова. – Режим доступа: [raduga.rkc-74.ru/...](http://raduga.rkc-74.ru/). – Назва з екрана.
12. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании учеб. пособ. / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 544 с.

УДК 37.013.42:[364-52:316.362]

МОДЕЛЬ КОМПЛЕКСНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ЦСССДМ З НЕБЛАГОПОЛУЧНИМИ СІМ'ЯМИ

Сьомкіна І. С.

У статті представлена та охарактеризована розроблена модель комплексної організації соціально-педагогічної роботи ЦСССДМ із неблагополучними сім'ями, яка акумулює в собі необхідний комплексний, індивідуально орієнтований на проблеми та потреби неблагополучної сім'ї, соціально-педагогічний інструментарій, що сприяє ефективній роботі спеціалістів ЦСССДМ із неблагополучною сім'єю відносно виходу з кризи.

Ключові слова: неблагополучна сім'я, комплексний підхід, модель, організація процесу, комплексна соціально-педагогічна робота.

В статье представлена и охарактеризована разработанная модель комплексной организации социально-педагогической работы ЦСССДМ с неблагополучными семьями, которая аккумулирует в себе необходимый комплексный, индивидуально ориентированный на проблемы и потребности неблагополучной семьи, социально педагогический инструментарий, способствующий эффективной работе специалистов ЦСССДМ с неблагополучной семьей относительно выхода из кризиса.

Ключевые слова: неблагополучная семья, комплексный подход, модель, организация процесса, комплексная социально педагогическая работа.

The article describes a model devised for complex organization of socio-pedagogical work with at-risk families in CSSFCY (Centers of Social Services for Families, Children, and Youth); it accumulates the necessary, complex, individually oriented socio-pedagogical tools instrumental in effective work of SCCFCY specialists with at-risk families dealing with a crisis.

Key words: at-risk family, complex approach, model, organization of process, complex socio-pedagogical work.

В умовах входження України у світовий освітній простір, гуманізації та модернізації освіти, відродження культури, мови, традицій українського народу досвід розвитку суспільства засвідчує, що саме спеціальність соціального педагога в найближчій перспективі стане все більш затребуваною, оскільки покликана комплексно вирішувати соціальні проблеми людини в різних галузях і сферах її життя, незалежно від віку, статі, соціального статусу. Найскладнішим і найактуальнішим напрямком професійної діяльності соціального педагога, на наш погляд, є робота з неблагополучними сім'ями, яка має системний, багатогранний та поліфункціональний характер, поєднуючи різноманітність форм, методів та технологій роботи із сім'єю як системою та її членами як різними категоріями клієнтів.

Вважаємо, що найефективнішою умовою, яка здатна стати головним чинником ефективної роботи ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями є реалізація комплексного підходу в організації соціально-педагогічної роботи з неблагополучною сім'єю щодо подолання сімейного неблагополуччя, що забезпечить: якісну діагностику соціального середовища сім'ї та причин, які продукують сімейні кризи і неблагополуччя; ефективну профілактичну і корекційно-реабілітаційну роботу з сім'єю; комплексну соціально-педагогічну допомогу і підтримку родині, яка опинилася у кризі для її успішної реадaptaції у суспільстві та відновлення соціально важливих функцій сім'ї, необхідних для нормального виховання і розвитку дитини; залучення відповідних соціальних суб'єктів та об'єктів до вирішення проблеми сімейного неблагополуччя.

На наш погляд, саме врахування всіх вищезначених діяльнісних аспектів процесу комплексної організації роботи ЦСССДМ з неблагополучною сім'єю дозволяє говорити про ефективність і результативність даного процесу й пояснюється тим, що будь-яке соціальне явище є багатогранним, а при вивченні соціальної

реальності (у нашому випадку – явища сімейного неблагополуччя) принципове методологічне значення має комплексний підхід. Крім того, не менш важливими є ті конкретні складові, які характеризують собою різноманітні умови, що визначають відповідне соціальне явище. Це зумовило вибір теми нашої статті, *метою* якої є розробка моделі комплексної організації соціально-педагогічної роботи ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями.

Враховуючи це й говорячи про сімейне неблагополуччя та комплексну організацію роботи центрів соціальних служб щодо його подолання, ми можемо інтерпретувати його як багатоаспектне (багатогранне) соціальне явище, локалізація якого залежить від розуміння і подальшої нейтралізації (ліквідації) причин виникнення, механізмів розвитку, специфіки і глибини прояву, активності об'єкта (неблагополучної сім'ї, її членів) і суб'єкта (ЦСССДМ, державних і соціальних інституцій) щодо вирішення даної проблеми – тобто визначення і врахування всіх цих складових дозволяє уявити явище сімейного неблагополуччя та процес щодо його подолання з різних сторін, але у комплексі. Таким чином, комплексний підхід відображає необхідність врахування всіх сторін взаємодії соціального явища в його конкретному стані, яке дозволяло б у найбільшому ступені виявити цілісність реальності, що досліджується.

Комплексний підхід до процесу організації соціально-педагогічної роботи ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями розглядається нами як урахування всієї сукупності ознак сімейного неблагополуччя (їх прояву) та інтеграція суб'єктів соціально-педагогічної роботи навколо вирішення даної проблеми, визначення та реалізації ними дієвої стратегії і тактики локалізації й подолання явища сімейного неблагополуччя (його ознак). У нашому дослідженні "інтеграція" трактується як координація соціально-педагогічних впливів всіх суб'єктів соціального простору сім'ї соціально-захисного напрямку (характеру). Сімейне неблагополуччя є соціальною проблемою, яка має вирішуватися у комплексі, забезпечивши реальну міжвідомчу взаємодію в інтересах більш повного задоволення соціально-економічних, соціально-правових, соціокультурних, освітньо-виховних та інших запитів сім'ї та дітей, суспільства, створивши інфраструктуру соціально-захисного простору за рахунок формування координаційних та інформаційних зв'язків ЦСССДМ із різними службами, що займаються вирішенням проблеми сімейного неблагополуччя на різних рівнях (місцевому, державному). При цьому "інтеграція, насамперед, спрямована на покращення співпраці між соціальними інституціями (ЦСССДМ, службою у справах дітей, відділами освіти, охорони здоров'я, праці та соціального захисту, кримінальної міліції у справах дітей, закладами освіти, культури, охорони здоров'я, неурядовими організаціями та ін.), тобто – партнерство, за якого вони розвиваються, досягають спільних цілей" [1, с. 70].

Організаційна побудова соціально-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями, ефективність якої визначається використанням принципу міжвідомчості, включає як центральний суб'єкт, що забезпечує координацію та інтеграцію всіх соціальних інститутів, які займаються вирішенням проблеми сімейного неблагополуччя, – Центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (його фахівців – соціальних педагогів).

При цьому формування єдиного інформаційного поля, шляхом створення міського банку даних сімей і дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах, є важливим в організації роботи з ними щодо подолання сімейного неблагополуччя та практичної реалізації принципу міжвідомчої взаємодії основних суб'єктів цієї роботи, адже безперешкодне володіння оперативною інформацією щодо конкретної неблагополучної сім'ї та її проблем дозволить вчасно вживати необхідні заходи щодо допомоги сім'ї (дитині), координувати та корегувати дії соціальних суб'єктів, вести моніторинг ефективності такої діяльності (що ми й відзначали вище, при обґрунтуванні першої організаційно-педагогічної умови).

Необхідно зазначити, що комплексний підхід у роботі з неблагополучними сім'ями ґрунтується на виявленні типу сімейного неблагополуччя (якісної діагностиці) та експертній оцінці проблем сім'ї (дітей), виявленні пріоритетного напрямку дій основних суб'єктів щодо подолання життєвої кризи і неблагополуччя, диференційованому підході до організації та реалізації основних заходів ЦСССДМ (їх партнерів) щодо вирішення проблеми сімейного неблагополуччя та послідовності комплексних дій і впливів фахівців центрів на членів родини з метою відновлення (формування) у них власних соціально-психолого-педагогічних ресурсів.

Змістова складова діяльності ЦСССДМ щодо реалізації принципу інтеграції у процесі подолання сімейного неблагополуччя полягає у визначенні ефективної соціально-педагогічної стратегії і дієвої тактики локалізації і подолання життєвої кризи сім'ї із залученням до цього процесу необхідних висококваліфікованих фахівців різних державних (а за потреби і громадських) соціальних інституцій, що дозволить комплексно й результативно вирішувати проблеми неблагополучної сім'ї, правильно організувати процес допомоги родині.

Розкриваючи термін "організація процесу" з позиції поставлених завдань дослідження, ми маємо говорити про *комплексну організацію процесу соціально-педагогічної роботи ЦСССДМ щодо подолання сімейного неблагополуччя*, що являє собою вибудовування цілеспрямованого процесу визначення центрами ефективної стратегії й тактики локалізації даного явища і соціального захисту сімей та дітей, формування у них внутрішніх і зовнішніх соціально-психолого-педагогічних ресурсів, спрямованих на відновлення соціально важливих функцій родини щодо виховання і розвитку дітей, а також утворення необхідних зв'язків між фахівцями центрів соціальних служб – членами неблагополучних сімей – спеціалістами державних, соціальних інституцій. Саме тому, говорячи про організацію процесу на методичному рівні, звернемося до моделі комплексної організації соціально-педагогічної роботи ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями, яка була розроблена нами з метою інтенсифікації та підвищення результативності діяльності ЦСССДМ. Запропонована нами модель комплексної організації роботи ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями спрямована на їх виправлення і передбачає побудову діяльності центрів соціальних служб за принципами комплексності, об'єктивності, адресності, міждисциплінарності, послідовності та неперервності.

З нашої точки зору, комплексна організація роботи ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями має включати 5 основних компонентів: *цільовий* – мета і завдання комплексної організації соціально-педагогічної роботи ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями; *змістовий компонент* – що включає 4 етапи: діагностичний, організаційний, діяльнісний та підсумковий, які відображають зміст (основні напрямки) роботи ЦСССДМ; *процесуальний* – який передбачає комплекс технологій, форм та методів, що відповідають кожному із змістовних етапів практичної реалізації діяльності ЦСССДМ щодо подолання сімейного неблагополуччя; *контрольно-регулюючий компонент* – сутність якого полягає у моніторинговій діяльності та контролі дій фахівців ЦСССДМ (інших суб'єктів-партнерів) щодо виведення сім'ї з життєвої кризи, експертній оцінці змін і новоутворень, які відбуваються в родині, їх корекції та подальшому закріпленні позитивних результатів, патрунуванні сімей, які показують позитивну динаміку; *результативний* – що відображає кінцевий результат процесу комплексної організації роботи ЦСССДМ щодо подолання сімейного неблагополуччя, певний соціально-педагогічний стандарт цієї діяльності.

Більш детально зупинимося на розкритті змістового і процесуального компонентів моделі комплексної організації соціально-педагогічної роботи ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями щодо подолання сімейного неблагополуччя, адже всі інші компоненти повно і чітко визначені вище, на рис. 2.2 моделі й, на наш погляд, не потребують додаткових роз'яснень.

Діагностичний етап роботи центрів соціальних служб являє собою *комплексну діагностику*, під якою ми розуміємо використання варіативного комплексу діагностичних методик, що визначають результативні та процесуальні показники розвитку сім'ї, її функціональної спроможності щодо виконання основних соціальних функцій, проведення моніторингових процедур, які дозволяють виявити проблеми і складнощі сім'ї, яка опинилася у СЖО, а також методи опитування, анкетування, тестування, що використовуються для аналізу ситуації й оцінки потреб сім'ї та дитини, з метою визначення адекватних методів, форм та прийомів їх соціального захисту, допомоги й підтримки.

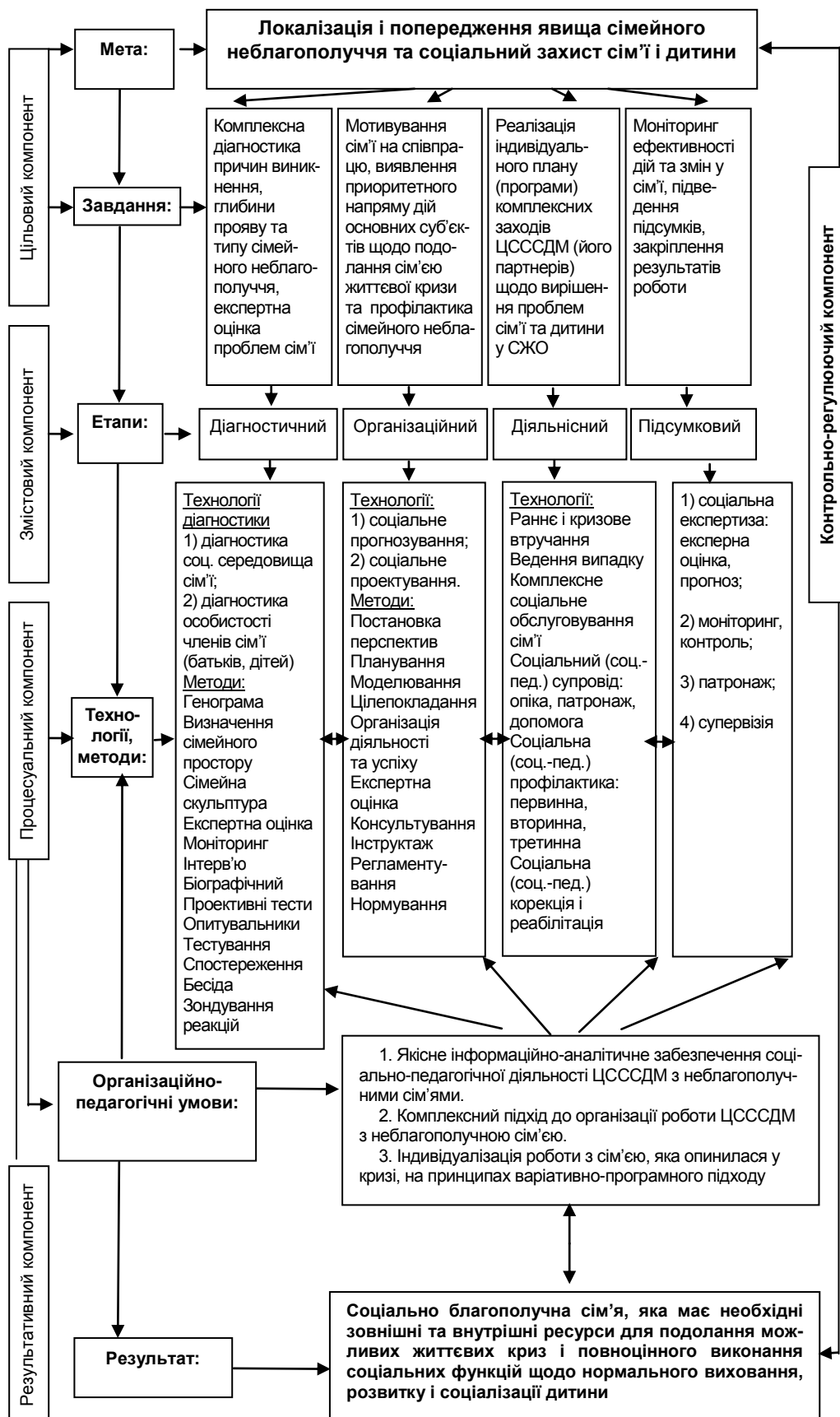


Рис. 1. Модель комплексної організації соціально-педагогічної роботи ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями

Існують різні методи діагностики сім'ї, сімейних стосунків, внутрішньої взаємодії. Як правило, методи діагностики можуть слугувати і методами роботи з сім'єю, а отже, виступати змістовими складовими діяльнісного етапу моделі комплексної організації роботи ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями, її процесуального компоненту:

– *метод генограми*, основними компонентами якого є: сімейне дерево, медичні відомості, емоційні паттерни, динаміка стосунків, система сім'ї, сімейні вірування, соціальна мережа сім'ї;

– *визначення сімейного простору* (E. Coppersmith), *сімейна скульптура* (P. Papp, O. Silverstain, E. Carter) і *сімейна хореографія* (D. Cantor, B. Duhl, P. Papp), що дають можливість визначити актуальні внутрішньосімейні проблеми, конфлікти;

– *сімейна реконструкція* за фотографіями (C. Anderson, E. Malloy), *робота з образами-спогадами* (W. Morris), що дають змогу вивчити вплив минулого на сучасний стан сімейних стосунків;

– *психодраматичне переживання ситуації, метафоричний вираз сім'ї, системно-структурне розташування* (I. Sparrer, M. Varga von Kibed), за допомогою яких можна визначити проблеми, сумніви, "темні" плями сімейної історії, переконання, сімейні потреби тощо [1, с. 194–197].

Варто підкреслити, що саме комплексна (всебічна) діагностика дає реальну можливість розробити стратегію втручання в існуючу ситуацію з метою стабілізації стану неблагополучної сім'ї, відновлення її функцій, формування власних соціально-психолого-педагогічних ресурсів виходу з кризи, формування відповідального батьківства та забезпечення прав дитини виховуватися у безпечному сімейному середовищі.

Комплексне діагностування сім'ї виступає базою для наступного етапу діяльності центрів соціальних служб у роботі з неблагополучною сім'єю – *організаційного*, який має три основних етапи: 1) діагностування проблем (пошук ключової проблеми), оцінка потреб та визначення рівня самостійності сім'ї у процесі виходу з кризи; 2) визначення мети подальшої роботи з неблагополучною сім'єю, яка виведе на конкретний результат – подолання життєвої кризи; 3) добір послуг необхідного типу та формування їх комплексу у вигляді індивідуального плану комплексних заходів ЦСССДМ щодо виходу сім'ї зі складних життєвих обставин, розробка комплексних програм соціальної допомоги та підтримки неблагополучної сім'ї.

Останні два етапи організаційної діяльності ЦСССДМ щодо подолання сімейного неблагополуччя ґрунтуються на використанні методів технології соціального прогнозування та технології соціального проектування.

Процес соціального прогнозування дозволяє передбачати результати та своєчасно ліквідувати причини виникнення соціальних проблем завдяки комплексу дій фахівців ЦСССДМ, а саме: проведення короткого ретроспективного аналізу об'єкта прогнозу – неблагополучної сім'ї (з'ясування передумов виникнення сімейного неблагополуччя); опису її сучасного стану (порівняльний аналіз тенденцій прояву і розвитку життєвої кризи, що спостерігаються на час прогнозування); виявлення існуючих проблем неблагополучної сім'ї та визначення ключової проблеми і дієвої стратегії й тактики її вирішення за допомогою оцінки ситуації (потреб сім'ї та дитини) професійними експертами та їх рекомендацій, розробка індивідуального плану (програми) комплексних заходів щодо подолання родиною сімейного неблагополуччя.

Розкриваючи сутність *технології соціального проектування* як складової організаційного етапу моделі комплексної роботи ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями, ми перш за все з'ясували дефінітивні характеристики терміна "проектування", який походить від латинського "projectus" – "кинутий уперед" та являє собою процес створення прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкта чи стану. Це специфічна діяльність, результатом якої є науково-теоретичні і практично обґрунтовані визначення варіантів прогнозованого та планового розвитку нових процесів і явищ [4].

Соціальне проектування – це одна з форм випереджального відображення соціальної дійсності, створення прообразу (прототипу) ймовірного об'єкта, явища чи процесу шляхом специфічних методів, серед яких: планування; проекція; передбачення; прогнозування; екстраполяція; експертна оцінка; конструювання; моделювання та ін. [4; 5].

Соціальний проект, в межах моделі комплексної роботи ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями, відповідає її результативному компоненту, а саме мова йде про проект соціально благополучної сім'ї, яка має необхідні зовнішні та внутрішні ресурси для подолання можливих життєвих криз і повноцінного виконання соціальних функцій щодо нормального виховання, розвитку і соціалізації дитини. Враховуючи це, *базовими організаційними принципами даного процесу соціального проектування є:*

– *принцип "проживання" сім'єю*, яка опинилася у СЖО, нових ціннісних засад своєї діяльності, норм взаємодії, що спрямовані на подолання сімейного неблагополуччя і передбачають: усвідомлення членами сім'ї ключової проблеми неблагополуччя та необхідності її подолання, потреби в цінності свободи та терпимості, діалогову взаємодію, а також готовність укласти із ЦСССДМ угоду про співпрацю та соціальну (соціально-педагогічну) допомогу щодо вирішення СЖО;

– *принцип саморозвитку* – виражається у тому, що джерелом змін неблагополучної сім'ї, у межах соціального проекту, виступає потреба самої родини у саморозвитку, адже стратегічний план комплексних заходів ЦСССДМ щодо подолання сім'єю кризи – це лише умова розвитку родини, що породжує її активність, бо проектування пропонує лише технологічні прийоми, алгоритми і форми організації процесу стратегічного планування, а зміст стратегічного плану формується фахівцями соціальних центрів безпосередньо за участі самої родини та її уявлень про своє бажане майбутнє;

– *принцип соціальної відповідальності* – полягає у розробці нових колективних норм та правил життя і взаємодії, що не зафіксовані в існуючому законодавстві та здатності суб'єктів соціального проекту (як сім'ї, так і ЦСССДМ) самостійно їх дотримуватися;

– *принцип соціальної компетентності* – являє собою формування відповідних якостей соціальної компетентності сім'ї у СЖО: соціальних знань і умінь, необхідних для подолання життєвої кризи (постійна потреба в них), критичного мислення, відкритості, толерантності, плюралізму. Показником соціальної компетентності є позитивна динаміка зміни ситуації в родині щодо прояву сімейного неблагополуччя, вихід з нього;

– *принцип узгодження цілей та балансу інтересів суб'єктів* соціального проектування – полягає у готовності самої родини та фахівців ЦСССДМ до узгодження на ціннісному й технологічному рівнях власних цілей та створенню системи балансу інтересів, яка є гарантом результативності й ефективності їх взаємодії;

– *принцип відкритості майбутньому* – передбачає здатність суб'єктів (а мова йде не лише про центри соціальних служб, а й сім'ї, які опинилися у кризі та готові й відкриті до співпраці) до консолідації навколо перспективних стратегічних цілей розвитку, постановки таких цілей;

– *принцип автономності* – визначає як структуру, що проектується, окремо взяту соціальну спільноту, у нашому випадку – сім'ю, яка має певні проблеми, що відображаються на її життєдіяльності та благополуччі.

Таким чином, резюмуючи все вищезначене, можна стверджувати, що технології соціального прогнозування та соціального проектування є взаємодоповнюючими складовими організаційного етапу ефективної роботи ЦСССДМ з неблагополучною сім'єю, адже прогнозування є складовою частиною розробки соціального проекту.

Усвідомлюючи сказане, звернемо увагу на те, що кінцевим результатом реалізації діагностичного та організаційного етапів комплексної організації роботи фахівців центрів соціальних служб із неблагополучною сім'єю є розробка *індивідуального плану (програми) комплексних заходів ЦСССДМ (їх партнерів) щодо подолання сім'єю складних життєвих обставин*, який відображає комплекс основних практико орієнтованих дій фахівців, спрямованих на соціальний захист сім'ї та дитини (комплексне соціальне обслуговування, соціально-педагогічну допомогу й підтримку), профілактичну й корекційно-реабілітаційну роботу, з метою попередження й подолання проявів сімейного неблагополуччя. Даний стратегічний план є своєрідним відображенням дієвої тактики соціально-педагогічної роботи ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями – конкретною практико орієнтованою основою *діяльнісного та підсумкового етапів моделі* комплексної організації роботи центрів із сім'ями у СЖО.

Говорячи про *зміст діяльнісного етапу* роботи ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями, необхідно зазначити, що основний акцент дій фахівців центру сфокусовано

на реалізації індивідуального плану (програми) комплексних заходів щодо подолання сімейного неблагополуччя конкретної родини, який являє собою сукупність конкретних, чітко окреслених у часі та просторі, соціально-психолого-педагогічних дій (технологій роботи) міждисциплінарної команди фахівців соціальних служб і членів неблагополучної сім'ї, спрямованих на локалізацію сімейних проблем та формування у них внутрішніх і зовнішніх ресурсів щодо виходу з життєвої кризи. Успішність виконання даного плану прямо залежить від активності членів самої неблагополучної сім'ї, які на даному етапі виступають вже у ролі повноправних суб'єктів та ступінь зацікавленості яких у змінах впливає на результативність роботи центру з сім'єю. Дуже важливо зазначити, що під час початку роботи фахівців ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями одним із найважливіших завдань є мотивування сімей, які опинилися у СЖО, на співпрацю і подальшу взаємодію щодо ліквідації проблем, що спровокували сімейне неблагополуччя. Але необхідно вказати й на те, що категорія неблагополучних сімей алко- та наркозалежного типу має шанс на суб'єкт-суб'єктні відносини із фахівцями центрів соціальних служб лише після спеціально проведеного відповідного лікування та курсу реабілітації, саме тому дії фахівців ЦСССДМ щодо даних категорій сімей повинні виходити із ситуації необхідності соціального захисту дітей, які в них виховуються і, якщо це потрібно, тимчасово влаштовувати дітей у родини близьких родичів, заклади соціально-педагогічної підтримки, поки батьки проходять курс реабілітації.

Однією із провідних технологій діяльнісного етапу соціальної (соціально-педагогічної) роботи ЦСССДМ з неблагополучними сім'ями є *технологія ведення випадку*, спрямована на розв'язання психологічних, міжособистісних, соціальних та інших проблем шляхом встановлення безпосередньої взаємодії між соціальним працівником і клієнтом (у нашому випадку – між фахівцями ЦСССДМ та членами неблагополучної сім'ї). Таким чином, вона є роботою над конкретною проблемною ситуацією (авт. – ситуацією сімейного неблагополуччя). Особливістю цієї технології є те, що в ній об'єднуються і певний моніторинг ситуації, і залучення інших інституцій, і здійснення координації дій з метою розвитку клієнта (сім'ї, дитини), його оточення і відстеження результату [1, с. 157].

Наведемо етапи технології ведення випадку, безпосередньо вже адаптувавши їх до соціально-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями: 1) оцінка потреб неблагополучної сім'ї (дітей, які в ній виховуються); 2) аналіз результатів оцінки та обґрунтування фахівцями ЦСССДМ рішення про відкриття та ведення випадку, його ухвалення; 3) планування випадку (розробка спільно з сім'єю та фахівцями міждисциплінарної команди ЦСССДМ індивідуального плану комплексних заходів щодо подолання сімейного неблагополуччя: визначення мети, часових меж, конкретних дій, заходів щодо виходу сім'ї з кризи, надання необхідної допомоги); 4) соціальний супровід сім'ї, процес надання послуг соціального захисту, діяльність щодо формування внутрішніх і зовнішніх ресурсів сім'ї для подолання ситуації сімейного неблагополуччя; 5) оцінка процесу (рефлексія); 6) оцінка результатів роботи (підсумкова); 7) закриття випадку (ухвалення рішення про закриття випадку).

Розкриваючи коротко сутність підсумкового етапу змістово-процесуального компоненту моделі комплексної організації роботи центрів соціальних служб із неблагополучними сім'ями, варто виділити головні завдання даного етапу, які полягають, *по-перше*, у соціальній експертизі і підсумковому контролі комплексних дій фахівців центру щодо конкретного випадку сімейного неблагополуччя, а також у прийнятті експертних рішень і подальшого прогнозу щодо необхідності патронажу сім'ї, яка знаходиться на обліку ЦСССДМ, і дати (часу) її зняття з цього обліку; а *по-друге* – у супервізії, предметом якої є аналіз потенційних можливостей фахівців щодо вирішення проблем неблагополучних сімей, які усвідомлюються і не усвідомлюються ними, збільшення цілеспрямованості професійних дій фахівців Центру ССССДМ, підвищення їх кваліфікації та ступеня задоволеності власною роботою.

Таким чином, резюмуючи, можна стверджувати, що змістово-процесуально-технологічний компонент передбачає використання фахівцями ЦСССДМ як окремих методів, так і соціально-педагогічних технологій, що являють собою сукупність педагогічних прийомів та методів, що цілеспрямовано діють на свідомість, поведінку та діяльність членів неблагополучної сім'ї та сприяють їх ресоціалізації й реадаптації у нових соціальних умовах, соціально-орієнтованих видах діяльності, формуванню

власних ресурсів щодо подолання сімейного неблагополуччя. Розроблена нами модель комплексної організації діяльності центрів соціальних служб із неблагополучними сім'ями акумулює в собі необхідний комплексний, індивідуально орієнтований на проблеми і потреби неблагополучної сім'ї, соціально-педагогічний інструментарій, який сприяє ефективній роботі фахівців ЦСССДМ з неблагополучною сім'єю щодо виходу з кризи.

Література

1. Бутко М. П. Інформаційно-аналітичне забезпечення діяльності органів виконавчої влади та місцевого самоврядування / М. П. Бутко // II міжнар. наук.-практ. конф. "Інформація, аналіз, прогноз – стратегічні важелі ефективного державного управління". – К., 2001. – С. 35–40.
2. Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи: записки дет. психиатра : кн. для учителей и родителей / М. И. Буянов. – М. : Просвещение, 1988. – 213 с.
3. Василькова Ю. В. Социальная педагогика : курс лекций / Ю. В. Василькова, Т. А. Василькова. – М. : Изд. центр "Академия", 2001. – 440 с.
4. Ващук Ф. Г. Шкільна психологічна служба / Ф. Г. Ващук, І. В. Казубовська, В. В. Сагарда // Радянська школа. – 1991. – № 1. – С. 19–24.
5. Взаимодействие специалистов в работе с неблагополучной семьей : метод. рекоменд. специалистам / Т. И. Шульга, Л. Я. Олиференко. – М. : Благотворительный фонд "Слово" – ООО "СИМС", 1999. – 20 с.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 37.091.12:36-051

**ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ
ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

Гужва Т. М.

У статті охарактеризовано поняття "інноваційні технології", визначено шляхи їх використання у формуванні професійних цінностей майбутніх соціальних працівників. Показано, що застосування інноваційних технологій у навчальному процесі сприятиме стимулюванню розумової і соціальної активності майбутніх фахівців соціальної сфери, формуванню у них готовності до самостійного прийняття рішень відповідно до засвоєних цінностей. Представлено експериментальний досвід роботи в цьому напрямі.

Ключові слова: професійні цінності, педагогічні інновації, педагогічні технології, інноваційні технології навчання, особистісно орієнтована освіта, інтерактивні технології.

В статье дана характеристика понятия "инновационные технологии", определены пути их использования в формировании профессиональных ценностей будущих социальных работников. Показано, что применение инновационных технологий в учебном процессе будет способствовать стимулированию умственной и социальной активности будущих работников социальной сферы, формированию у них готовности к самостоятельному принятию решений в соответствии с усвоенными ценностями. Представлен экспериментальный опыт работы в этом направлении.

Ключевые слова: профессиональные ценности, педагогические инновации, педагогические технологии, инновационные технологии обучения, личностно-ориентированное образование, интерактивные технологии.

The article sets forth characteristic features of "innovative technologies" and ways of their use in shaping professional values of prospective social workers. It has been shown, that the use of innovative technologies in the educational process will enhance the mental and social activities of prospective specialists in the social sphere and prepare them for independent decision-making consistent with the acquired values. The experimental work in this area has been described.

Key words: professional values, pedagogical innovations, pedagogical technologies, innovative technologies of teaching, personality-oriented education, interactive technologies.

Проблема формування професійних цінностей майбутніх соціальних працівників є однією з найбільш складних і актуальних. Це пов'язано з тим, що традиційні форми та методи навчання, які використовуються в процесі професійної підготовки, спрямовані переважно на формування знань, умінь та навичок студентів і недостатньо впливають на ціннісну сферу особистості майбутнього фахівця. Набагато більші можливості у формуванні професійних цінностей та ціннісних орієнтацій студентів спеціальності "Соціальна робота" мають інноваційні технології навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях. Вони сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності, створюють сприятливі умови для творчості, самостійного прийняття рішень відповідно до засвоєних професійних цінностей.

У сучасній науково-педагогічній літературі, присвяченій професійній підготовці соціальних працівників, відображено різноманітні аспекти проблеми. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців соціальної сфери розробляли С. П. Архипова,

І. Д. Зверєва, О. Г. Карпенко, А. Й. Капська, Ж. В. Петрочко; питання, пов'язані з підготовкою соціальних працівників до роботи з волонтерами, до формування здорового способу життя дітей та молоді, досліджували Р. І. Короткова, А. Й. Капська та ін. Проблеми менеджменту в соціальній роботі вивчав Є. Г. Дєдов, Л. В. Віннікова, А. Кулікова присвятили свої дисертаційні дослідження підготовці соціальних працівників у зарубіжних країнах.

Останніми роками з'явилась також значна кількість публікацій, у яких розглядалися сутність та особливості використання у вищій школі інноваційних технологій навчання (В. Носкова, А. Кальянова, О. Мірошніченко, В. Ширяєвої та ін.).

Проте, як засвідчує проведений аналіз наукової літератури, дослідники спеціально не розглядали проблему використання інноваційних технологій для впливу на ціннісну сферу особистості майбутнього соціального працівника.

Мета статті полягає в тому, щоб розкрити шляхи використання інноваційних педагогічних технологій для формування професійних цінностей майбутніх соціальних працівників і розробити відповідні рекомендації.

Професійні цінності соціального працівника є внутрішнім регулятором його професійної поведінки й діяльності. На думку Н. Шмельової, вони відображають альтруїстичний характер діяльності фахівця соціальної сфери, його моральну відповідальність перед професією та потребу в самореалізації, самоутвердженні і самовдосконаленні особистості, досягненні професіоналізму діяльності [7, с. 115–116]. Як зазначалось вище, характер професійних цінностей соціального працівника потребує використання не тільки традиційних, а й більш досконалих і ефективних методів та форм організації навчання у процесі їх формування – інноваційних технологій.

Термін "інновація" в перекладі з латинського означає оновлення, зміну, введення нового. Т. В. Захарчук підкреслює, що в педагогічній інтерпретації інновація розглядається як нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу [2, с. 48]. Більш детальну характеристику педагогічної інновації дає Т. І. Туркот. Авторка зазначає, що педагогічна інновація розглядається як особлива форма педагогічної діяльності і мислення, яка спрямована на організацію нововведень в освітньому просторі, або як процес створення, упровадження і поширення нового в освіті. Інноваційний процес в освіті – це сукупність послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації навчального процесу до нових суспільно-історичних умов [7, с. 124].

Учені-педагоги, характеризуючи педагогічні інновації, порівнюють їх з традиційною системою навчання, яка має серйозні недоліки. Найбільш поширеними з них, на думку фахівців, є пояснювально-ілюстративний тип навчання і домінування репродуктивної діяльності студентів, авторитарний стиль взаємовідносин викладача і студента та обмеженість діалогічного спілкування, відсутність мотивації для самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення у студентів. Саме на ліквідацію означених проблем та недоліків традиційного навчання і спрямовані педагогічні інновації, мета яких полягає, перш за все, в перетворенні студента, учня на справжнього суб'єкта педагогічного процесу, на його головну дійову особу.

Зауважимо, що інноваційна діяльність в освіті є надзвичайно складною й потребує підготовленого педагога-дослідника, який відрізняється здатністю до творчості, усвідомленою готовністю до інновацій, має необхідні знання й навички. Педагог інноваційного спрямування повинен мати внутрішню мотивацію і спроможність виступати ініціатором інноваційної діяльності в освіті.

Педагогічна інновація розглядається як процес і як результат. Для характеристики інноваційної діяльності в освіті як процесу використовується поняття "інноваційна технологія". Термін "технологія" походить від двох грецьких слів – мистецтво, майстерність і наука, навчання. Це дає підстави характеризувати технологію як усвідомлене практичне мистецтво, усвідомлену майстерність. Зауважимо, що спочатку це поняття використовували в техніці для означення сукупності даних про виробничі процеси. Так, у тлумачному словнику С. І. Ожегова технологія визначається як сукупність виробничих процесів у певній галузі виробництва, а також як науковий опис засобів виробництва [4, с. 732].

Пізніше термін "технологія" став поширюватись в інші галузі знань, у тому числі і в педагогіку. Т. І. Туркот відзначає, що технологія передбачає мистецтво

володіння процесом, певну послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментарію та алгоритму дій), тобто у процесуальному розумінні технологія має дати відповідь на запитання: "Як досягти результату діяльності (з використанням чого і якими засобами)?" Технології в галузі навчання і виховання, на думку дослідниці, принципово відрізняються від промислових технологій, оскільки перші є більш гнучкими і їх центром ваги, вихідним і кінцевим результатом є людина, а основним параметром виміру виступає рівень її розвитку [7, с. 78].

Ураховуючи означені особливості технологій навчання й виховання, ми будемо розглядати інноваційні педагогічні технології як "цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів" [1, с. 93].

Дослідники дійшли висновку, що будь-яка педагогічна технологія, у тому числі й інноваційна, повинна відповідати певним критеріям технологічності. Так, В. Кукушкін виділяє наступні критерії: а) концептуальність (опора педагогічної технології на певну наукову концепцію); б) системність (педагогічній технології мають бути притаманні всі ознаки системи); в) можливість управління (перспектива діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапна діагностика, варіювання засобами та методами з метою корекції результатів); г) ефективність (оптимальність за результатами й витратами, гарантування досягнення певного стандарту освіти); ґ) відтворюваність (можливість повторення педагогічної технології в інших ідентичних освітніх закладах, іншими суб'єктами); є) візуалізація (використання аудіовізуальної та електронно-обчислювальної техніки, якщо це необхідно) [5, с. 31].

Нами було проведено експериментальне дослідження з впровадження інноваційних технологій навчання у процес формування професійних цінностей майбутніх соціальних працівників. Здійснюючи відбір технологій, ми віддавали перевагу тим із них, які забезпечують реалізацію принципів особистісно орієнтованої освіти. Це пояснюється тим, що саме особистісно орієнтована освіта має на меті становлення особистості майбутнього фахівця, будує відносини між учасниками педагогічного процесу на засадах гуманізації і демократизації. Особистісно орієнтовані методики і технології своїми завданнями проголошують розвиток та саморозвиток студента з урахуванням його здібностей, нахилів, інтересів, цінностей і ціннісних орієнтацій, суб'єктного досвіду, створюють умови для реалізації та самореалізації особистості. Вони забезпечують так звану суб'єктність майбутнього фахівця, надають йому можливість впливати на зміст, методи, форми й засоби навчання.

Для нас надзвичайно важливо, що особистісно орієнтовані технології націлені на формування емоційно-ціннісного ставлення особистості студента до певних фактів, явищ. Їх інноваційність виявляється також у кінцевому результаті, який гарантує не тільки здобуття професійних знань, вироблення умінь і навичок, а й формування компетентностей. У зміст компетентностей включається здатність до інтеграції знань, умінь та навичок, внутрішня готовність до самостійного прийняття рішень, застосування набутих знань у будь-яких ситуаціях.

У ході формувального етапу експерименту ми застосовували інноваційні технології для формування комунікативної професійної компетентності майбутнього соціального працівника. Компетентність у спілкуванні передбачає спроможність фахівця самостійно обрати оптимальний спосіб комунікативної взаємодії з іншими людьми з урахуванням, з одного боку, норм і цінностей конкретного середовища, а з іншого – цінностей соціальної роботи. Вдосконалення комунікативної компетентності найбільш ефективно за умови власних дій соціального працівника, тобто воно є самовдосконаленням, саморозвитком.

На заняттях з курсу "Теорія й практика соціальної роботи" нами були використано тренінг "Вчимося спілкуватися", який мав на меті усвідомлення майбутніми фахівцями соціальної сфери важливості спілкування в професійній діяльності, виявлення адекватності самооцінки власних комунікативно-професійних якостей. За основу було взято матеріали, розроблені колективом учених Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова під керівництвом А. Й. Капської [3, с. 35–83].

Тренінг включав декілька етапів. На першому з них тренер ознайомлював з метою, правилами роботи групи, давав пояснення щодо змісту, форм та методів діяльності. Студенти підтверджували готовність дотримуватись задекларованих прин-

ципів роботи. Другий етап, який мав назву "розморожування", передбачав створення теплої, невимушеної, довірливої атмосфери, підвищення емоційної свободи учасників групи, відкритості, зниження тривожності. Це давало змогу підвищити працездатність групи й перейти до змістової частини тренінгу. Студентам було запропоновано вправи "Бараняча голова", "Взаємні презентації" та інші. На третьому (теоретичному) етапі студенти знайомились з планом-конспектом лекції з означеної проблеми, який містив узагальнену інформацію з кожного питання, а також визначення основних понять і список літератури для самостійного опрацювання. У межах четвертого етапу проводилась дискусія "Спілкування у діяльності соціального працівника". Після обговорення проблемних питань тренер дав завдання вибрати кожному учасникові найбільш важливі комунікативні якості соціального працівника, придумати, прислів'я, коротке оповідання, які підтверджують вибір. Кінцевим результатом четвертого етапу було встановлення шляхом голосування рангу комунікативних професійних якостей. На п'ятому етапі студенти оцінювали власні комунікативні уміння й навички, а тренер проводив діагностування адекватності самооцінки.

Програма тренінгу включала також заняття, на яких студенти опановували вербальні й невербальні засоби спілкування, прийоми атракції, отримували навички управління власною комунікативною поведінкою, навчались конструктивного розв'язання конфліктів.

Як бачимо, тренінг був спрямований на активізацію діяльності студентів, створював умови для творчості, самостійності в прийнятті рішень з опорою на певні ціннісні смисли.

Дослідження показало, що ефективними для формування професійних цінностей майбутніх соціальних працівників є так звані інтерактивні технології навчання, які визначаються як форма організації пізнавальної активності, створення комфортних умов навчання, за яких студент відчуває успішність та інтелектуальну спроможність. Навчальний процес з використанням інтерактивних технологій неможливий без активної взаємодії всіх студентів, а викладач і студент є рівноправними суб'єктами навчання. Вони сприяють не тільки формуванню професійних навичок та вмій, а й виробленню життєвих цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, розвитку комунікативних якостей майбутніх фахівців. Інтерактивні технології передбачають моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем.

Нами було використано інтерактивну технологію проведення семінарських занять з навчальної дисципліни "Соціальна робота з формування усвідомленого батьківства". За основу було взято орієнтований варіант організації такого заняття, розроблений А. М. Старєвою [6]. Структура семінарських занять за темами "Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини", "Основи батьківської компетенції" складалась із трьох етапів. На першому (організаційно-рефлексивному) етапі оголошувалась тема й здійснювалось рефлексивне налаштування студентів на процес діяльності, ознайомлення з деякими правилами. Використовувався прийом "відкритий мікрофон". Другий етап, який названо мотиваційним, передбачав за допомогою прийому "групове очікування" надати студентам можливість самостійно сформулювати власні мотиви діяльності. Це дало змогу сподівання кожного з них використовувати як мотив поведінки і значно підвищити активність на заняттях. На третьому, навчально-пошуковому, етапі за допомогою прийому "мозковий штурм" виділялись і обговорювались основні проблеми усвідомленого батьківства. Прийоми "навчаючи навчаюсь", "навчання в групах", "занурення" дозволили студентам самостійно відібрати інформацію з основних питань семінарського заняття, сформулювати й викласти свою точку зору. Інтерактивна технологія забезпечила вимушену активізацію мислення кожного студента, значно подовжити активність студентів (протягом усього заняття), високий ступінь самостійності суджень, відповідальність за свої дії, постійну взаємодію учасників педагогічного процесу. Зрозуміло, що активність та інтелектуальна самостійність ґрунтувалась не лише на набутих професійних знаннях та вміннях, а й на засвоєних професійних цінностях та ціннісних орієнтаціях.

Таким чином, інноваційні технології навчання є ефективним засобом впливу як на інтелектуальну, так і на ціннісну сферу особистості майбутнього соціального працівника. Вони дають можливість студентам на кожному занятті самостійно

приймати рішення й глибше усвідомити, що професійна діяльність у соціальній сфері значною мірою спирається на систему професійних цінностей.

Подальшого дослідження потребують проблеми використання інформаційних технологій навчання у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Література

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Захарчук Т. В. Інноваційні технології навчання в сучасній школі / Т. В. Захарчук // Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації : український науковий журнал / гол. ред. В. М. Бебик. – 2011. – Т. 3. – С. 48.
3. Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії працівника з клієнтом / за ред. А. Й. Капської. – К. : ДЦССМ, 2003. – 87 с.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Советская энциклопедия, 1972. – 846 с.
5. Педагогические технологии / под общей ред. В. С. Кукушкина. – Ростов/н/Д., 2002. – 336 с.
6. Наукові праці. Педагогіка. – Т. 42. – Вип. 29. – 2005. – С. 29–32.
7. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
8. Шмелева Н. Б. Ценностные ориентации, мотивации и психологические установки в профессиональной подготовке социального работника / Н. Б. Шмелева // Российский журнал социальной работы. – 1997. – № 1. – С. 115–124.

УДК 373.211.24

МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО СТВОРЕННЯ ПОЗИТИВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ

Загородня Л. П., Марєєва Т. В.

Стаття присвячена проблемі підготовки вихователів до створення позитивного професійного іміджу. У ній вміщено методику обстеження готовності студентів до створення позитивного професійного іміджу, представлено критерії, показники і рівні її оцінки.

Ключові слова: імідж, педагогічний імідж, методика обстеження, критерії, рівні, готовність до створення позитивного професійного іміджу.

Стаття посвячена проблеме подготовки воспитателей к созданию позитивного профессионального имиджа. В ней представлена методика определения готовности студентов к созданию позитивного профессионального имиджа, а также критерии, показатели и уровни ее оценки.

Ключевые слова: имидж, педагогический имидж, методика обследования, критерии, уровни, готовность к созданию позитивного профессионального имиджа.

The article addresses the problem of preparing preschool educators for creating positive professional image and offers a method for assessment of student preparedness. The criteria, indicators and levels of its assessment have been described.

Key words: image, pedagogical image, method of assessment, criteria, levels, preparedness.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Загальновідомо, що перші роки життя людини значною мірою визначають її успішність, адже саме в цей період закладаються основні знання, уміння і навички особистості щодо взаємодії зі світом людей, природи, речей тощо. Багато в чому ефективність виховання дитини на етапі дошкільного віку визначається закладом освіти та вихователем, який займається з нею. Виходячи із сучасних реалій на ринку праці, а також постійно зростаючими вимогами суспільства до педагогів, підвищеної уваги потребує проблема професійної підготовки вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку. Її вивченням займаються зарубіжні і вітчизняні вчені, зокрема Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, Л. Загородня, Т. Поніманська, І. Рогальська, С. Тітаренко та ін. Проте поза увагою науковців залишається проблема підготовки майбутніх вихователів до створення позитивного професійного іміджу як важливої умови презентації своїх професійних та особистісних якостей, що дозволяє зайняти гідне місце на ринку освітніх послуг. Це, у свою чергу, засвідчує існуючу суперечність між потребою системи освіти у фахівців, здатних до створення позитивного педагогічного іміджу, і неготовністю випускників вищих педагогічних навчальних закладів до цього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сама проблема формування іміджу людини не є новою, оскільки спроби її опису ми знаходимо у публікаціях англійських та американських учених П. Берд, Ф. Джефкінса, Е. Семпсон, М. Спіллейн, Дж. Ягер та ін., що вийшли у 90-х рр. ХХ ст. Проте на початку ХХІ ст. з'явилася значна кількість вітчизняних наукових розвідок, присвячених як психолого-соціальним особливостям, так і шляхам формування іміджу представників різних професій: політика, бізнесмена, державного службовця (П. Гуревич, Л. Данильчук, Г. Почепцов, Р. Ромашкіна, В. Шепель та ін.), учителя та викладача (Т. Бусигіна, Н. Гузій, Ю. Дзядевич, В. Ісаченко, А. Калюжний, О. Ковальова, Л. Ковальчук, А. Кононенко, Н. Кузьміна, Л. Мітіна, І. Розмолодчикова, І. Чертикова, В. Шепель та ін.). Окремі аспекти формування іміджу педагогів-практиків дошкільних навчальних закладів знаходимо в дослідженнях М. Апраксіної, К. Крутій, Н. Платохіної, Р. Шулигіної та ін.

Метою нашої статті є: 1) аналіз тлумачення поняття "імідж" і "професійний імідж" та визначення його структурних компонентів зарубіжними і вітчизняними вченими; 2) опис методики визначення готовності майбутніх вихователів до створення позитивного професійного іміджу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Майже всі дослідники проблеми іміджу та іміджування схиляються до думки, що на сьогодні людина живе в умовах постійно змінюваного інформаційного простору, який за своєю суттю є символічним, оскільки містить значну кількість сигналів-символів, створених для передачі різноманітної інформації про все, що її оточує. У зв'язку з цим увага людини починає концентруватися не стільки на реальності, скільки на символічній значущості об'єктів навколишнього світу – на їх знакових заміниках, якими і виступають іміджі. Прикладами таких іміджів, на думку української вченої В. Ісаченко, є імідж-репутація, на який спирається звичайний клієнт, вступаючи у сферу сервісу і формуючи самостійний образ об'єкта під впливом ЗМІ; імідж політика, оскільки виборець, не маючи з клієнтом особистих контактів, реагує виключно на символічне представлення його іміджу у вигляді іміджевої інформації; імідж товару, тому що покупець, за наявності безлічі об'єктивно однакових марок клієнта, реагує саме на символічні відмінності між ними, попередньо імплантовані в образ цього товару спеціалістами через ЗМІ; імідж фірми, що під час продажу поряд з певними матеріальними цінностями має також і нематеріальні активи у формі певного символічного виміру тощо [1].

У зарубіжній професійній літературі, присвяченій проблемам дослідження іміджу, термін "імідж" вживається у значенні, котре можна сформулювати як відображення в психіці людини у вигляді образу тих або інших характеристик об'єкта або явища. Дослідниками П. Берд, Е. Семпсон, М. Спіллейн, Дж. Ягер та ін. імідж інтерпретується як образ, під яким розуміється сукупність не тільки матеріальних, видимих характеристик об'єкта, але й ідеальних, невидимих. Так, на думку англійської дослідниці Поллі Берд, імідж являє собою цілеспрямований вплив на поведінку людини як найбільш ефективний спосіб донесення інформації до неї з метою реалізації цілей комунікатора [10]. З точки зору іншої англійської вченої Елери Семпсон, імідж як емоційно забарвлений образ чогось або когось, що склався в масовій свідомості і має характер стереотипу, володіє значними регуляторними властивостями, викликає відповідні враження і здійснює сильний вплив на внутрішній світ людини [11]. Отже, зарубіжні науковці схиляються до думки, що імідж конструюється суб'єктом з метою впливу на інших задля створення сприятливого враження про його носія і виконання ними дій, у яких він зацікавлений.

Вітчизняні вчені, взявши до уваги погляди зарубіжних колег, розширили їх і наповнили новим змістом, що, в свою чергу, сприяло розвитку іміджології як науки. Один із дослідників у цій галузі О. Панасюк наводить таке його визначення: "Імідж – це результат сприйняття людьми деяких характеристик об'єкта, внаслідок чого в психіці кожного із них формується образ цього об'єкта, який ними оцінюється, що приводить до формування погляду, ставлення" [5]. Конкретизуючи означене вище визначення, О. Петрова, перший президент Академії іміджології (AIM), створеної в Росії в 2001 р., стверджує, що імідж – це образ-уявлення, у якому в складній та визначеній взаємодії поєднуються зовнішні та внутрішні характеристики об'єкта. При цьому науковець зазначає, що імідж виявляє враження, яке справляє (породжує) його носій [6].

На основі аналізу подібного до іміджу слов'янського слова "образ" В. Шепель доходить висновку, що найбільш точним і змістовним синонімом до нього є російське "облик", котре, хоч і близьке за значенням до згаданого "образ", все ж має на увазі "овал и черты лица, внешность вида и выражения лица, физиономия" [8]. Говорячи словами російського книжника XVI ст. Максима Грека, В. Шепель зазначає, що в "облике" особистості першочергове значення мають не візуально фіксовані характеристики, а душевна краса, гранями якої є такі чесноти, як правда і добродієність, розум і мужність, благочестивість і людинолюбство" [8]. Ось чому, на думку цього дослідника, імідж – це не психологічний засіб для досягнення якихось прагматичних цілей, а етична змістовність особистості, котра зовні представлена відповідними засобами.

Розмаїття поглядів на трактування поняття "імідж" мало суттєвий вплив на визначення його типів. Так, зарубіжні дослідники виділяють: дзеркальний, поточний, бажаний, корпоративний, множинний імідж (Ф. Джефкінс); самоімідж, імідж, що сприймається, потрібний імідж як складові особистісного іміджу (Е. Семпсон); професійний імідж (Л. Робертс, М. Спіллейн та ін.) тощо. Вітчизняна типологія іміджів, запропонована О. Панасюком, Г. Почепцовим, В. Шепелем, а згодом доповнена О. Перелигіною, О. Петровою та ін., включає такі їх типи: за критерієм спрямованості

прояву – зовнішній і внутрішній; за емоційним забарвленням – позитивний і негативний; за цільовою установкою – природний і штучний; за ступенем раціональності сприйняття – когнітивний та емоційний; за змістовим наповненням та відповідністю його специфіці конкретної діяльності – імідж керівника та його команди, імідж організації, політичний імідж, імідж території, імідж ідеї, проекту, професійний імідж спеціаліста, особистісний імідж людини; середовищний, вербальний, кінетичний, візуальний, габітарний та ін. [5; 6; 8]. При цьому вчені зазначають, що кожен із цих типів іміджів має свою психологічну специфіку, яка й визначає особливості його формування в кожному конкретному випадку.

Розглядаючи імідж як феномен символічної реальності, ціль і (або) результат дій, спрямованих на вияв і презентацію цільовій аудиторії певних властивостей, що відображають якість суб'єкта чи об'єкта різного масштабу в умовах ділової чи масової комунікації, російський дослідник В. Орешкін стверджує, що самореалізація в професії передбачає постійний пошук засобів, адекватних знанням, умінням, навичкам і досвіду, що набуваються, тобто всьому, що складає професійно-особистісний портрет або імідж особистості [4, с. 3]. Українські науковці Л. Данильчук та Н. Чипиленко [7] погоджуюся з думкою автора, що для фахівців, які працюють у системі "людина – людина" особистісний імідж виявляється нерозривно пов'язаним із професійним, оскільки людина сприймається як представник професійного угруповання, носій професійної якості. З цих позицій іміджування фахівця стає важливою темою в системі професійної підготовки і перепідготовки [4, с. 5].

Визначаючи професійний імідж фахівця як сукупність якостей і характеристик, які презентують сприйняття його компетентності і характеру на основі суджень основних колег або співробітників чи споживачів, американська дослідниця Лора Морган Робертс наголошує, що успішне виконання професійних обов'язків, уміння створювати привабливий зовнішній вигляд є лише його частиною, оскільки на нього накладає відбиток ще й та соціальна роль, яку професіонал виконує в повсякденному житті [9].

Подібні погляди на структуру іміджу професіонала ми знаходимо й у Л. Мітіної, яка виділяє у ній зовнішній, процесуальний і внутрішній компоненти [3]. Учена вважає, що зовнішня складова включає міміку, жести, тембр і силу голосу, костюм, манери, ходу. Професійна діяльність, на думку Л. Мітіної, розкривається через процесуальну складову іміджу, котра конкретизується такими формами спілкування, як професіоналізм, пластичність, виразність тощо. Внутрішня складова, з її точки зору, – це внутрішній світ людини, уявлення про її духовний та інтелектуальний розвиток, інтереси, цінності, її особистість у цілому.

Усі означені складові, на нашу думку, цілком відповідають структурі іміджу педагога, який більшість дослідників (М. Апраксіна, Н. Гузій, А. Калюжний, Л. Мартинець та ін.) визначають як полісемантичну категорію, що характеризує стиль професійно-педагогічної діяльності, її спрямованість, внутрішню відповідність професії, манеру спілкування, уміння індивідуалізувати свій образ, надавати йому естетичної виразності.

Українська дослідниця О. Ковальова, аналізуючи імідж вчителя, виділяє в ньому три компоненти – професійний, що визначається якістю праці педагога, його рейтингом і репутацією, візуальний, представлений зовнішнім виглядом, предметним середовищем, невербальними засобами спілкування, та аудіальний, до якого входять комунікативна складова, ораторське мистецтво і думка інших [2]. Ми ж, окрім означених компонентів, пропонуємо ще й четвертий – внутрішній імідж, який включає педагогічну спрямованість, психічне здоров'я та особистісні якості педагога.

Зважаючи на те, що позитивний педагогічний імідж великою мірою залежить від готовності фахівця до його створення, ми вважаємо за доцільне здійснювати таку підготовку вихователів ДНЗ ще на етапі навчання у ВНЗ. Така підготовка допоможе їм у майбутньому якісно і цілеспрямовано здійснювати власний іміджбілдинг, презентувати позитивний професійний образ, сприятиме здоровій конкуренції на ринку праці та освітніх послуг.

З метою виявлення готовності майбутніх вихователів до конструювання позитивного професійного іміджу нами була розроблена програма обстеження, що містить методику діагностування та систему диференціації отриманих результатів за критеріями та їх показниками.

Аналіз літературних джерел із проблеми дослідження дозволив нам виділити мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційно-діяльнісний критерії сформованості готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до створення позитивного професійного іміджу з відповідними показниками. Означені критерії та їх показники в сукупності визначають високий, середній і низький рівні готовності студентів до створення позитивного професійного іміджу.

Високий рівень характеризується високим ступенем прояву (не менше 70 %) виділених показників, а саме: сформованістю чітких професійних мотивів, потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, які відповідають вимогам до педагогічної діяльності фахівця дошкільного профілю, наявністю чітких уявлень про ідеал вихователя дітей дошкільного віку, котрий відповідає морально-естетичним цінностям суспільства, внутрішньої мотивації до створення педагогічного іміджу (завоювання поваги та авторитету в очах колег та батьків вихованців, прагнення бути прикладом гідного наслідування, відчуття морального задоволення від спілкування з дітьми та від виконуваної справи) й чіткого усвідомлення його значущості в професійній діяльності вихователя ДНЗ, яскраво вираженою потребою в постійному професійно-педагогічному саморозвитку, самовдосконаленні, створенні та підтримці позитивного професійного іміджу вихователя; наявністю добрих професійних знань, середнім балом успішності, що знаходиться в межах від 4,5 до 5 балів (за шкалою ECTS від 90 до 100 балів), наявністю чітких системних знань про імідж професіонала, про професійний імідж фахівця дошкільного профілю, його структуру, типи та функції, а також про технологію побудови, розвитку і корекції позитивного професійного іміджу вихователя ДНЗ, що ґрунтуються на науково достовірних відомостях; умінням аналізувати й об'єктивно оцінювати складові власного професійного іміджу майбутнього педагога, самостійно опрацьовувати інформацію про педагогічний імідж і без сторонньої допомоги вибирати суттєве для створення і коректування власного позитивного іміджу вихователя, адаптовувати її відповідно до рівня професійної компетентності, створювати рекламу про себе і рекламувати себе як професіонала, добирати засоби демонстрації та підтримки власного позитивного професійного іміджу в ситуаціях взаємодії з різними учасниками освітнього процесу відповідно до нових вимог до сучасного вихователя.

Для *середнього рівня* характерний високий ступінь прояву більше половини показників (50–70 %), а саме: у своїй діяльності під час практики в ДНЗ майбутній виховatelj не завжди керується професійними мотивами, потребами, інтересами, ціннісними орієнтаціями, при цьому вони частково відповідають вимогам, що висуваються до фахівця дошкільного профілю, наявні уявлення про ідеал вихователя дітей дошкільного віку частково відповідають морально-естетичним цінностям суспільства, переважає зовнішня мотивація (набуття хорошої репутації, перспектива кар'єрного зростання та отримання матеріальних вигод) до створення педагогічного іміджу, частково усвідомлення його значущості у професійній діяльності вихователя ДНЗ, частково сформована потреба в постійному професійно-педагогічному саморозвитку, самовдосконаленні, створення та підтримці позитивного професійного іміджу вихователя; наявні достатні професійні знання, середній бал успішності знаходиться у межах від 3,5 до 4,5 балів (за шкалою ECTS від 75 до 89 балів), знання про імідж професіонала, про професійний імідж фахівця дошкільного профілю, його структуру, типи та функції, а також про технологію побудови, розвитку і корекції позитивного професійного іміджу вихователя ДНЗ є поверховими і ґрунтуються на стихійному, повсякденному досвіді; студент уміє аналізувати складові власного професійного іміджу майбутнього вихователя, однак при оцінюванні деяких із них спостерігається момент суб'єктивності, із незначною сторонньою допомогою уміє працювати з інформацією про педагогічний імідж, вибирати суттєве для створення власного позитивного іміджу вихователя, відчуває незначні труднощі під час її адаптування до рівня своєї професійної компетентності, а також під час створення реклами та рекламування себе як професіонала, не завжди уміє добирати доцільні засоби демонстрації та підтримки власного позитивного іміджу в ситуаціях взаємодії з різними учасниками освітнього процесу відповідно до нових вимог до сучасного вихователя.

Під *низьким рівнем* розуміємо мінімальний прояв визначених показників (менше, ніж 30 %), а саме: у поведінці та практичній діяльності майбутнього педагога

відсутні адекватні вимогам до фахівця дошкільного профілю професійні мотиви, потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, у студента немає чітких уявлень про ідеал вихователя дітей дошкільного віку, відсутня мотивація й усвідомлення значущості педагогічної іміджотворчої діяльності для вихователя ДНЗ, а також потреба в постійному професійно-педагогічному саморозвитку, самовдосконаленні, створенні та підтримці позитивного професійного іміджу вихователя; наявні недостатні професійні знання, середній бал успішності знаходиться у межах від 2,6 до 3,5 балів (за шкалою ECTS від 60 до 74 балів), знання про імідж професіонала, про професійний імідж фахівця дошкільного профілю, його структуру, типи та функції, а також про технологію побудови, розвитку і корекції позитивного професійного іміджу вихователя ДНЗ є фрагментарними і безсистемними або спостерігається їх відсутність; студент не вміє аналізувати й об'єктивно оцінювати складові власного професійного іміджу вихователя, йому складно працювати з інформацією про педагогічний імідж, вибирати в ній суттєве для створення власного позитивного іміджу та адаптувати її відповідно до рівня професійної компетентності, він не вміє створювати рекламу та рекламувати себе, а також добирати засоби демонстрації та підтримки власного позитивного іміджу в ситуаціях взаємодії з різними учасниками освітнього процесу відповідно до нових вимог до сучасного вихователя.

Для визначення сформованості мотиваційно-ціннісного критерію ми розробили анкети та творчі завдання для студентів. Метою анкетування є виявити професійні мотиви, потреби, інтереси, ціннісні орієнтації майбутніх вихователів, їх адекватність професійним вимогам до педагогічної діяльності, потребу і мотиви в педагогічній іміджотворчій діяльності й у професійно-педагогічному саморозвитку і самовдосконаленні. Основний зміст опитування стосується мотивації вибору професії вихователя ДНЗ, задоволеності опануванням фахом, необхідних якостей для роботи з дітьми дошкільного віку, труднощів, що виникають у студентів під час проходження педагогічної практики, їхнього ставлення до створення позитивного професійного іміджу вихователя та потреби і бажання професійно самовдосконалюватися. Творчі завдання (твори-роздуми "Яким я уявляю сучасного вихователя", "Мій ідеал вихователя дошкільного закладу") спрямовані на визначення наявного у майбутніх фахівців образу ідеального педагога і його відповідності морально-естетичним цінностям суспільства, очікуванням батьків вихованців, колег.

Сформованість когнітивного критерію, на нашу думку, можна визначити шляхом аналізу академічної успішності студентів, а також проведенням анкетування, що має на меті виявлення їх знань про імідж, педагогічний імідж, його структуру, типологію, шляхи створення і підтримки. Зміст розробленої анкети передбачає запитання про імідж, його значення і житті людини, компоненти, що визначають його структуру, відомі майбутнім вихователям типи іміджів, про зовнішні атрибути вихователя ДНЗ, що сприяють і, навпаки, перешкоджають створенню позитивного професійного іміджу, про особистісні якості педагога, необхідні для його успішного й ефективного іміджу, про етапи, способи, методи та умови побудови і підтримки створеного позитивного педагогічного іміджу. Крім того, майбутнім педагогам пропонується аркуш ранжування професійно-особистісних якостей вихователя ДНЗ, у якому необхідно поставити найвищі бали якостям, які вкрай необхідні вихователю для створення його позитивного професійного іміджу, і найнижчі тим, які, навпаки, можуть завадити цьому процесу.

Для визначення сформованості операційно-діяльнісного критерію вважаємо за доцільне використати: аркуш самооцінки компонентів професійного іміджу вихователя, у якому студенти мають оцінити свій імідж (адекватність самооцінки плануємо перевіряти через використання експертної оцінки відповідності виділених компонентів іміджу майбутнього вихователя тим вимогам, які висуваються до сучасного фахівця дошкільного профілю. Експертами виступатимуть методисти ДНЗ та керівники педагогічних практик, які безпосередньо оцінюють студентів у практичній діяльності на робочому місці вихователя); розв'язання серії педагогічних ситуацій з метою виявлення сформованості умінь добирати засоби демонстрації та підтримки власного позитивного професійного іміджу вихователя у ситуаціях взаємодії з різними учасниками освітнього процесу відповідно до нових вимог до сучасного вихователя (студенту пропонується одна із серій, котра передбачає педагогічні ситуації, пов'язані зі створенням естетично привабливого зовнішнього вигляду, вико-

ристанням вербальних і невербальних засобів спілкування, вирішенням конфліктів, що виникають у процесі взаємодії із дітьми, їх батьками, колегами та керівництвом ДНЗ. До кожної описаної ситуації пропонується декілька варіантів її вирішення, у тому числі і власний варіант студента. Вибравши один із них, майбутній педагог показує, які засоби демонстрації і підтримки власного професійного іміджу вихователя він використовує і наскільки вони адекватні сучасним вимогам до фахівця дошкільного профілю); педагогічні завдання щодо створення реклами і рекламування себе (розробка буклета або прес-релізу, а також створення рекламного ролика або написання статті в ЗМІ про себе як про вихователя із висвітленням своєї діяльності); аналіз студентами наукової статті про педагогічний імідж та способи його створення з метою виявлення умій роботи з відповідною інформацією, вибору в ній суттєвого для створення власного позитивного професійного іміджу вихователя та адаптування її відповідно до рівня професійної компетентності (студентам дається інформація про педагогічний імідж, вони опрацьовують її й у вигляді рецензії або відгуку пишуть, що із прочитаного можна використати у роботі над створенням власного позитивного професійного іміджу вихователя і як саме).

Висновки і перспективи подальших розвідок. На основі аналізу літературних джерел ми окреслили основні складові професійного іміджу вихователів дошкільних навчальних закладів, розробили методiku обстеження студентів, яка дозволяє виявити рівні їхньої готовності до створення, розвитку і корекції власного іміджу професіонала. Подальші наукові розвідки стосуватимуться апробації розробленої методики обстеження і побудови на цій основі системи роботи з формування готовності до побудови позитивного професійного іміджу майбутніх вихователів ДНЗ.

Література

1. Ісаченко В. В. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи [Рукопис] : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Вікторія Володимирівна Ісаченко. – Одеса, 2004. – 215 с.
2. Ковальова О. О. Психологічні особливості формування основ професійного іміджу у майбутніх педагогів [Рукопис] : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Ковальова Олена Олександрівна. – Одеса, 2007. – 340 с.
3. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998. – 276 с.
4. Орешкин В. Г. Тренинг формирования имиджа. 13 мастерских имидж-класса : метод. пособ. / В. Г. Орешкин. – СПб. : Речь, 2008. – 176 с.
5. Панасюк А. Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехнологии, психотехники / А. Ю. Панасюк. – М. : Омега-Л, 2007. – 266 с.
6. Петрова Е. А. Имидж как социально-психологический феномен / Е. А. Петрова. – М. : АИМ, 2006. – С. 6.
7. Чипиленко Н. В. Особистісний імідж у професійному контексті [Електронний ресурс] / Н. В. Чипиленко. – Режим доступу: <http://cmsps.edukit.kr.ua>. Назва з екрана.
8. Шепель В. М. Как нравиться людям / В. М. Шепель. – М. : Народное образование, 2002. – 576 с.
9. Mallory Stark. Creating a Positive Professional Image / Stark Mallory // Harvard Business School Working Knowledge. – 2005. – June 20 : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://hbswk.hbs.edu/item/4860.html>. – Назва з екрана.
10. Bird P. Sell yourself. Persuasive tactics to boost your image [Text] / P. Bird. – L. : Groom Helm, 1999. – 398 p.
11. Sampson E. The Image factor. A Guide to Effective Self-presentation for Career Enhancement / E. Sampson. – L. : M&E Handbooks : Business & Management, 1994. – 338 p.

УДК 378:05

ДОЦІЛЬНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДЛЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Калаур С. М., Олексюк Н. С.

Стаття присвячена проблемі самореалізації майбутнього соціального педагога під час навчання. Проаналізовано основні підходи до сутності та змісту наукової дефініції "самореалізація". Основна увага зосереджена на аналізі акмеологічного підходу як вагомого важеля у процесі самореалізації майбутнього соціального педагога.

Ключові слова: самореалізація, види самореалізації, професійна самореалізація, акмеологічний підхід.

Статья посвящена проблеме самореализации будущего социального педагога во время учебы. Проанализированы основные подходы к сущности и содержанию научной дефиниции "самореализация". Основное внимание сосредоточено на анализе акмеологического подхода как весомого рычага в процессе самореализации.

Ключевые слова: самореализация, виды самореализации, профессиональная самореализация, акмеологический подход.

The article addresses the problem of self-realization of prospective social pedagogues during their studies. The main approaches to the nature and content of the scientific definition of "self-realization" have been analyzed. Most of the attention is paid to the analysis of the acmeological approach as an important factor in the process of self-realization of prospective social pedagogues.

Key words: self-realization, types of self-realization, professional self-realization, acmeological approach.

Оформлення як самостійного соціального інституту професійної соціально-педагогічної діяльності та становлення соціальної педагогіки як галузі наукового знання у вищих навчальних закладах відбулося лише на початку ХХІ ст. А. Первушина стверджує, що "введення інституту соціальної педагогіки знаменує собою кардинальний поворот у ставленні суспільства до проблем людини, вимагає створення системи підготовки спеціалістів для цієї сфери – соціальних педагогів, діяльність яких пов'язана з формуванням особистості в соціумі, гармонізацією та гуманізацією взаємовідносин на мікро-, мезо- та макрорівнях, із проведенням виховної, організаційної, комунікативної, консультативної, профілактичної, викладацької, методичної, посередницької, управлінської роботи в освітніх, виховних установах, спеціалізованих службах різного підпорядкування" [6, с. 1].

Задля підготовки висококомпетентних майбутніх соціальних педагогів необхідне запровадження нових підходів у професійній підготовці у ВНЗ. Насамперед, доцільно відмовитися від механічної передачі знань на основі репродуктивного підходу. Професійна підготовка повинна бути спрямована на розвиток особистості студента, створювати сприятливі умови для самовдосконалення. Під час навчання викладачеві необхідно спрямовувати студентів на самоактуалізацію та максимальну самореалізацію у майбутній професійній діяльності. Це можливо за умови використання акмеологічного підходу у процесі фахової підготовки.

Конкурентоспроможний фахівець – це особа, яка змогла повністю самореалізуватися у професійній та особистісній сферах. Ми повністю підтримуємо Л. Анциферову [4] у тому, що процес формування особистості майбутнього фахівця потребує переорієнтування з підготовки студента як суб'єкта пізнання на підготовку його як суб'єкта практичної та теоретичної діяльності. Виходячи із вищенаведених аргументів, вважаємо, що виховувати у майбутніх фахівців уміння досягати максимально повної самореалізації необхідно ще під час навчання у ВНЗ, що сприятиме швидкій адаптації у професії.

Питання самореалізації особистості як суб'єкта професійної діяльності перебували в центрі уваги Є. Климова [5]. До прикладу, Л. Рибалко [7] та В. Швидкий [9]

вивчали роль акмеології у професійній самореалізації випускників ВНЗ. У центрі уваги В. Сохранова [8] була роль загальнопедагогічних умінь у процесі самореалізації сучасного фахівця. Однак педагогічні аспекти, що стосуються питання самореалізації, не повністю розкриті, не повністю висвітлено роль акмеологічного підходу у цьому процесі. Ці факти зумовили нас до написання статті.

Мета – дослідити педагогічні підходи до процесу самореалізації та обґрунтувати необхідність формування уміння до самореалізації майбутніх соціальних педагогів на основі використання акмеологічного підходу.

Питання самореалізації найбільш глибоко проаналізовано у психології. До прикладу, К. Хорні вважає, що самореалізація передбачає повну реалізацію усіх можливостей особистості; К. Роджерс переконаний у тому, що самореалізація базується на прагненні людини до максимального розвитку своїх можливостей та здібностей; Ф. Перлз розглядає самореалізацію як внутрішню тенденцію розвитку самого себе; А. Маслоу трактує самореалізацію як прагнення людини стати тим, ким вона може стати. У своїх публікаціях З. Фройд довів, що самореалізація локалізується в підсвідомості людської психіки і проявляється в прагненні до задоволення. Е. Фромм переконаний, що потреба в самореалізації виступає як екзистенціальна потреба, що є вічною і незмінною в своїй основі. Психологи одноставні у тому, що повністю задовольнити потребу у самореалізації неможливо, адже тоді припиниться процес саморозвитку людини, що призведе до часткової руйнації здобутих досягнень, і, як результат, може розпочатися процес деградації. Задовольняючи потребу в самореалізації, особистість задовольняє поставлені перед самим собою цілі.

У цілому, самореалізація розглядається науковцями як необхідна потреба "кар'єрного росту" особистості та самовдосконалення її як висококваліфікованого фахівця. Тобто самореалізація передбачає пошук особистістю власного шляху, вироблення особистісних цінностей. Самореалізація особистості має індивідуальний характер та перебуває у залежності від рівня сформованості ціннісних орієнтацій, установок та інтересів. У такому ракурсі самореалізація може розглядатися як вагомий атрибут становлення особистості. Максимальна самореалізація сприяє розкриттю внутрішнього потенціалу майбутнього фахівця. Зазначимо, що самореалізація – це двобічний процес: з одного боку, особистість під час самореалізації вдосконалюється, а з другого – впливає на навколишнє середовище, змінюючи його та вдосконалюючи суспільство. Саме у цьому ми вбачаємо значний потенціал для фахівців, які працюватимуть у соціальній сфері, тобто для майбутніх соціальних педагогів, адже їх професійний обов'язок – вирішувати соціальні проблеми своїх клієнтів, які опинилися у складних життєвих ситуаціях.

До основних сфер самореалізації особистості належить професійна сфера та сфера особистого життя. Виходячи з цього, доцільно виокремити два види самореалізації: особистісну та професійну. Враховуючи сучасні тенденції щодо створення молоддю сім'ї (пролонгація процедури одруження аж до максимальної матеріальної та професійної незалежності), на перший план виходить професійна самореалізація. Таким чином, досягаючи професійної самореалізації особистість має змогу максимально проявити себе у професійній діяльності як висококваліфікований фахівець, який здатний вирішувати професійні проблеми. Встановлено, що задля досягнення максимальної професійної самореалізації в особистості повинні бути сформовані такі риси, як: самостійність, активність та відповідальність.

Самореалізація студента як особистості, як суб'єкта діяльності є найважливішою метою та завданням системи вищої освіти і може розглядатися як найважливіший та системоутворювальний чинник. Проте у сучасній практиці організації навчально-виховного процесу у ВНЗ самореалізація не завжди розуміється як комплексне завдання. Сьогодні існує сильний дисбаланс у співвідношенні проблем інтелектуального і особистісного розвитку при безперечній перевазі першого. Зазначимо ще один негативний факт – проблема розвитку особистості підміняється питанням про механічну передачу сукупності теоретичних знань студентам.

У нашому розумінні, досягнення максимальної самореалізації в професії передбачає, перш за все, не випадковий, а цілеспрямований та обдуманий вибір місця навчання. Саме вищий навчальний заклад, де студент здобуває майбутню професію, відіграє одну із провідних ролей у процесі позитивної професійної самореалізації. Підтвердження такої думки ми знайшли у науковому дослідженні

В. Сохранова [8], який аргументовано доводить той факт, що місце навчання, де проходить постійне професійне зростання і розвиток фахової компетентності студентів, впливають на те, як саме складеться професійне життя і кар'єра випускника.

Ми повністю підтримуємо В. Алфімова [3] у тому, що саме навчальний заклад є тим найпершим поштовхом, що сприяє подальшому становленню творчої конкурентноспроможної особистості. Виходячи із такого твердження, доцільно у старших класах вагому увагу приділяти питанням профорієнтаційної діяльності для усвідомленого вибору абітурієнтом навчального закладу, де він здобуватиме вищу освіту. У процесі дослідження ми прийшли до усвідомлення того, що вищий навчальний заклад, який готує фахівців із освітньо-кваліфікаційним рівнем "бакалавр" та "магістр" виступає вагомим соціальним інститутом, що допомагає у самореалізації та повинен готувати своїх випускників до подальшого професійного життя.

Вважаємо, що розвиток у студентів уміння самореалізуватися під час навчання як особистості та як суб'єкта діяльності обов'язково включає розвиток: інтелекту; емоційної сфери; стійкості до стресів; впевненості у собі й самосприйняття себе як майбутнього фахівця; позитивного ставлення до світу й прийняття інших; самостійності, автономності; мотивації самоактуалізації, самовдосконалення.

Вагомий позитивний вплив на удосконалення професійної самореалізації майбутніх соціальних педагогів має акмеологічний підхід. Вважаємо, що вимогою часу є інноваційні зміни освітнього процесу вищого навчального закладу, які повинні бути спрямовані на забезпечення умов для максимально повної реалізації студента під час навчання. У цьому контексті вища освіта розглядається крізь призму формування особистісної зрілості майбутнього фахівця, що передбачає самореалізацію. Майбутній фахівець, що навчається у ВНЗ, повинен володіти високим коефіцієнтом розвитку особистісного "акме", що робить його унікальним, та обумовлює позитивне творче начало.

Акмеологічний підхід дасть можливість майбутнім фахівцям, які працюватимуть у соціальній сфері, досягнути професійного і особистісного зростання, самоактуалізації та самоствердження, що є незмінними супутниками самореалізації. Вважаємо, що саме акмеологія, яка є наукою про механізми вдосконалення людської діяльності на базі новітніх інноваційних технологій, повною мірою може сприяти зазначеним тенденціям. Сьогодні активно проводяться науково-дослідні роботи, спрямовані на: дослідження теоретичних проблем і розробку інтегративних методів формування "акмео-соціуму"; дослідження теоретичних проблем і розробку методів формування акмеологічної концепції розвитку професіоналізму; дослідження і розробку акмеологічного інструментарію, що спрямований на вдосконалення механізмів самореалізації.

Акмеологи переконані, що якість особистості – це якість, яка пов'язана зі становленням, розвитком і досягненням людиною вищого рівня свого розвитку [1; 2]. Вищий рівень розвитку не має стандартного для усіх значення (порогу), він вимірюється можливостями її індивідуальності. Основна парадигмальна характеристика особистості як суб'єкта діяльності полягає у тому, що всі свої можливості, як психічні, так і особистісні (розум, волю, мотивацію, здібності), людина використовує як ресурси та засоби оптимального вирішення життєвих і професійних завдань, оптимального здійснення пізнання, діяльності та спілкування. Поняттям "суб'єкт діяльності" позначається вища і найбільш досконала якість людини, її прагнення до ідеалу та досягнення цього ідеалу.

Отже, якщо брати до уваги акмеологічний підхід, то можна констатувати, що лише студент як "суб'єкт діяльності" може максимально повно реалізувати себе як професіонал. Варто акцентувати увагу на тому фактові, що під час організації навчально-виховної діяльності майбутніх соціальних педагогів головний акцент необхідно робити на розвитку у студентів позиції суб'єкта діяльності, що максимально сприятиме самореалізації майбутніх соціальних педагогів.

Таким чином, розвиток студента під час навчання у ВНЗ – це незворотні, спрямовані, закономірні зміни його як індивіда, особистості і як об'єкта діяльності, на що й спрямований акмеологічний підхід. У результаті власних досліджень ми прийшли до розуміння того, що самореалізація можлива лише на основі досягнення студентом особистісної зрілості. У нашому розумінні особистісна зрілість є критерієм особистісного зростання та виявом особистісного потенціалу. Тобто студент розви-

вається та самоактуалізується за рахунок внутрішніх ресурсів, а не штучно на основі зовнішньої мотивації з боку викладача чи батьків, які його до цього спонукають. Найбільш вагомими складовими особистісного потенціалу є обов'язок та сенс життя. Професійна діяльність викладача ВНЗ повинна бути спрямована на допомогу студентів у формуванні особистісної зрілості, що сприяє перетворенню його на цілеспрямовану особистість, яка знаходить сили для подолання життєвих обставин та самої себе, і є спрямованою на професійну та особистісну самореалізацію і досягнення вершини ("акме") у цьому процесі.

Література

1. Акмеология развития / под общ. ред. В. Н. Гладковой С. Д. Пожарского. – СПб., 2006. – 391 с.
2. Акмеология : учеб. / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2002. – 650 с.
3. Алфімов В. Мета – творча конкурентоспроможна особистість / В. Алфімов // Рідна школа. – 2005. – № 5. – С. 6–9.
4. Анциферова Л. И. Принцип связи психики и деятельности и методология психологии / Л. И. Анциферова / Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969. – С. 57–117.
5. Климов Е. А. "Стремиться не к карьере, а старательно служить делу" (Подготовил В. И. Артамонов) // Психологический журнал. – 2004. – № 5. – С. 131–141.
6. Первушина А. В. Формування риторичних умінь у майбутніх соціальних педагогів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / А. В. Первушина. – Тернопіль, 2002. – 20 с.
7. Рибалко Л. С. Акмеологічні технології як засіб професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя / Л. С. Рибалко, С. І. Ястребов // Акмеологія – наука XXI століття: розвиток професіоналізму : матеріали Другої міжнародної науково-практичної конференції. – К., 2008. – С. 148–151.
8. Сохранов В. В. Общепедагогические умения и их роль в профессиональной самореализации современного специалиста / В. В. Сохранов. – Пенза, 1999. – 32 с.
9. Швидкий В. О. Акмеологічні підходи до формування образу Я-професіонала у студентів ВНЗ / В. О. Швидкий // Акмеологія в Україні : наукове видання. – 2010. – № 1. – С. 128–135.

УДК 37.064.2

ДЕКІЛЬКА ПОРАД ЩОДО СПІЛКУВАННЯ З ДІТЬМИ

Кетеван К.

У стосунках між педагогом і дітьми імідж учителя має велике значення. У статті описуються деякі педагогічні навички, необхідні для здобуття педагогом авторитету та формування ефективних взаємовідносин з дітьми. Оскільки стиль педагогічних взаємовідносин справляє величезний вплив на стосунки між дітьми, необхідно систематично проводити професійний самоаналіз і наступне професійне самовиховання.

Ключові слова: імідж педагога, педагогічні навички, авторитет, професійний самоаналіз.

При взаимоотношениях между педагогом и детьми имидж педагога имеет особенно большое значение. В статье описываются некоторые педагогические навыки, необходимые для приобретения педагогом авторитета и формирования эффективных взаимоотношений с детьми. Поскольку стиль педагогических взаимоотношений оказывает огромное влияние на отношения между детьми, необходимо систематически проводить профессиональный самоанализ и последующее профессиональное самовоспитание.

Ключевые слова: имидж педагога, педагогические навыки, авторитет, профессиональный самоанализ.

In the relationship between the teacher and children, the teacher's image is of great importance. The article describes several pedagogical skills necessary for establishing the teacher's authority and formation of effective relationships with children. Since the style of pedagogical relationships has a great influence on the relationships between children, it is necessary to systematically conduct professional self-analysis and consequent self-education.

Key words: teacher image, pedagogical skills, authority, professional self-analysis.

Teacher's image is very important to increase positive impact upon a child in teacher-child relationship. When a lesson is delivered by an authoritative teacher, it already disposes a child to listen to the material with greater interest. It does not mean that an authoritative teacher should not seek various techniques to involve passive children more actively in the process of learning.

Modern studies reveal that people's opinions about teachers have changed. These changes can be formulated as follows: to have a status of a teacher is not enough to gain authority among children; having and using concrete, personal features are necessary. Being a school teacher does not mean having influence on students. Despite it, many teachers still hope to emphasize influence of a status only and do not use any personal efforts to form and strengthen their authority.

According to psychological research, most teachers realize that their authority level is determined by the productivity of their work. Teachers easily name the personal characteristics necessary for gaining authority, though practical usage of those skills is difficult for most of them. It gives impression that this condition is a result of involving mechanisms of psychological defense in order to avoid sense of diminished self-appraisal. Secondly, passive methods of teaching have negative influence on the authority level. It increases distance between a teacher and students and makes effective feedback difficult.

A great number of teachers think that the concept of an "ideal teacher" has not changed. According to smaller number this ideal has changed and positive and negative aspects can be picked out.

It is positive that the distance between a teacher and a student is shortened, tighter and more direct relationships are formed. The negative aspect is that the level of general ideology and intelligence is decreased.

It is to be pointed out that great number of teachers do not name the essential skills for an "ideal teacher" but point to the concrete teachers, whom they had been trying to imitate all their lives. They describe or name their favorite teacher who is an ideal one for them. It is known that unintentional imitation is the most simple and widespread form of recognition of a person's authority. A concrete person's voice, manners, gestures become fixed and an "ideal teacher" unconsciously directs the imitator's behaviors.

Instead of being directed by a personalized ideal, it is better when a teacher realizes what features, skills and methods of an authoritative teacher would be suitable for him/her. It will promote not only productive introduction of those skills in one's practice but creative development as well. Here are suggested several pedagogical skills, essential for gaining authority and creating effective communication with students. Here they follow:

- Ability to learn, evaluate, transform and manage learning process.
- Ability to make orientation on a student as an active, developing co-participant in learning process.
- Ability to take optimal decisions in any situation.
- Ability to work on learning material.
- Ability to define skills of each student.
- Ability to consider a student's typical challenges.
- Ability to use psycho-pedagogical knowledge.
- Ability to connect the reasons of a student's challenges to the defects of own work.
- Ability to promote the realization of a student's inner reserves.
- Ability to understand a student's position and inner condition.
- Ability to cause confidence.
- Ability to perceive certain aspects with a sense of humor.
- Ability to develop and realize own pedagogical skills.
- Ability to control own emotional situation.
- Ability to enhance own strengths.
- Ability to define a student's level of knowledge.
- Ability to evaluate a student's moral aspect.
- Ability to stimulate a student's weakly developed personal traits.
- Ability to establish cause and effect connection among the tasks, goals and means of own occupation.
- Ability to evaluate own professionalism.

More skills and features creating a teacher's authority can be listed. A teacher must always care not only for gaining authority but for its strengthening and justifying. Thus, a teacher should always control the features which may threaten his/her authority (routine teaching methods, stereotypical way of thinking, etc).

Data about a child's condition and the factors conditioning given in the personal relationship system will help a teacher to establish normal relationship in a group of children. Each concrete case requires individual approach. Thus, it is impossible to have a ready recipe. Though, general directions for normalization of relationship with a child who is isolated in a group can be formed.

The first step is done if facts of child isolation are revealed. The second step is to study the causes of isolation. First of all, a teacher's own attitude to a child must be analyzed. Sometimes teachers, unconsciously, make a child's situation worse by their own behavior. It happens that teachers create unfavorable attitude towards a child by their comments. Personal comments like "you are lazy", "you always create problems" or orders given to the rest of the group – "don't make friends with Lasha" or the like, are inadmissible.

Not only comments like this but over-praising may also have a negative impact on a child, especially when a child is compared to another child – "you see, what a good boy Irakli is, not like you". After such comparisons and contradistinctions, even good children appear in psychological isolation.

A teacher should try to find a way for less sociable children to make friends with a group. There are several ways:

- To involve a child in an interesting activity.
- To help a child have a success in an activity he is keen on.

- Try to overcome a state of aggression, irritation which often becomes a reason for isolation (and results as well).

- To help a shy child overcome shyness and become more self-confident (one of the effective ways is when more authoritative children of the same age express support towards an isolated child).

Most important is to have skills of maintaining communication between a teacher and a child. A child must see that the teacher expresses attention towards him/her. It is important to create an atmosphere of friendly and sincere support within a group.

In order to help an isolated child to achieve success, it is sometimes essential to create artificially such situations which will give the child an opportunity to reveal his/her virtues and attract other children's attention. A teacher, directly or indirectly, has essential influence on the interaction among the children. It concerns not only the children of younger age but teenagers as well. For example, if you have friendly and warm relationship with each child and encourage each of them to overcome difficulties, interdependence among the children themselves will be similar. There will be less conflicts, more activeness and initiative.

Here follow the styles of interdependence of a teacher with a group:

- **Active-positive** – friendly with children helping with overcoming difficulties, encouraging activeness and initiative.

- **Passive-positive** – generally positive emotional attitude. Seems reserved and expresses coldness in relationships.

- **Situational** – generally positive emotional attitude. Sometimes "liberal" and sometimes "dictator".

- **Active-negative** – strict, demanding, seldom considers children's challenges.

- **Passive-negative** – formalism or extreme liberalism, hiding indifference towards children.

Sometimes such contradictory styles of supervising such a dictatorship and liberalism have the same psychological basis – negative attitude towards people and work.

In some cases it is necessary to make a child aware of his/her condition in a system of personal relationship. But it should be done with great caution, in a clear and comprehensive way for a child and always in face-to-face conversation. This way of influence is sometimes effective though a child may appear vulnerable to it. Before taking such risks, we must acknowledge that everything depends on a child's personal characteristics and the relationship formed between him/her and us.

As a teacher's attitude has great influence on children's relationships among themselves, it is essential to carry out systematic professional self-analysis and further professional self-education. If a teacher's profound theoretical and methodical knowledge is not accompanied with socio-psychological knowledge and sociability, high results will not be achieved.

Diagnostic methods of intra-group, intra-personal relationships worked out in psychology (sociometric methods) give reliable information about a group structure, dynamics and values. Using those methods a teacher can have a number of group and individual indices – children's personal status, desirable and important relationships, intra-group differentiation data, leadership, etc.

Literature

1. Лэйн Д. Школьная травля (буллинг) / Детская и подростковая психотерапия / Д. Лэйн ; под ред. Д. Лэйна, Э. Миллера. – СПб. : Питер, 2001.
2. Kolbaia M. Child Psychology / M. Kolbaia. – Ibilisi, 1998.
3. Gogichaishvili T. Development Psychology / T. Gogichaishvili. – 2005.

УДК 159.9:37.015.3

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ НА ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТТЯХ

Кручек В. А.

У статті розглядаються дидактичні можливості і умови використання різних типів лекційних занять в аспекті формування культури педагогічної взаємодії учасників навчально-виховного процесу.

Ключові слова: взаємодія, педагогічна взаємодія, культура педагогічної взаємодії, лекція.

В статье рассматриваются дидактические возможности и условия использования различных типов лекций в аспекте формирования культуры педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: взаимодействие, педагогическое взаимодействие, культура педагогического взаимодействия, лекция.

The article is a discussion of didactic possibilities and conditions for using various types of lectures in the aspect of forming the culture of pedagogical interaction between participants of the educational process.

Key words: interaction, pedagogical interaction, culture of pedagogical interaction, lecture.

У вищих навчальних закладах лекція є чи не найпоширенішим засобом передачі та сприймання навчальної інформації і, водночас, її проведення є найвідповідальнішим обов'язком викладача. Академічна лекція є логічним, системно-послідовним, обмеженим у часі усним викладом певної частини теоретичних основ галузі науки в аудиторії сталого типу слухачів і призначена для того, щоб закласти основи наукових знань, визначаючи напрям, зміст і характер всіх видів навчальних занять [3]. Цілі конкретної лекції можуть бути різними, але можна виокремити і сталі завдання лекції, такі як розвиток мислення студентів, формування їх наукового світогляду, виховання позитивного ставлення до праці, проблемного бачення перспектив розвитку майбутньої професійної діяльності тощо. Досягнення цілей лекції залежить від лекторської майстерності викладача, його вмінь вибудувати її структуру, володіти педагогічною технікою, пробуджувати кращі людські почуття, управляти аудиторією таким чином, щоб після заняття студенти були в полоні проголошених думок та ідей, самостійно продовжували мисленнєвий пошук. Таке розуміння ролі і можливостей лекційної форми навчання відкриває просторий шлях для формування культури педагогічної взаємодії. Звісно, не кожна лекція здатна стати школою культури педагогічної взаємодії, а лише та, яка не лишає слухачам ролі пасивних споживачів інформації, налаштовує аудиторію на плідну, наукову діяльність. Майстерно прочитана лекція збуджує думки студентів, спонукає шукати відповіді на проблемні питання, перевіряти цікаві і важливі наукові положення, формує погляди, переконання. При вдалому висвітленні наукових питань лектором, коли положення науки добре ілюструються, доводяться, навіть знайомі предмети, традиційні явища можуть отримати відбиток новизни і викликати інтерес у студентів.

Головним інструментом викладача-лектора є живе слово. Відсутність "живого" контакту з лектором негативно впливає на оволодіння навчальним матеріалом. Контакт лектора з аудиторією стає додатковим стимулом групового оволодіння знаннями, створює атмосферу продуктивної навчальної роботи, гуртує студентів у навчальній праці. Педагог своєю особистістю, невербальними засобами усного викладу (міміка, пози, рухи, паузи, інтонації, експресія) впливає на емоції і почуття студентів. З іншого боку, і студенти впливають на лектора. Певні труднощі, інтерес, захоплення, здивування студентів при сприйманні матеріалу проявляються в їх міміці, рухах тіла, репліках, спілкуванні між собою, впливають на поведінку лектора, спонукають відповідним чином будувати виклад, слідкувати за мовою, позою, тем-

пом, настроєм. Ця сукупність реакцій і є зворотним зв'язком на занятті, важливим компонентом педагогічної взаємодії.

Спільна робота лектора і студентів створює загальне поле напруження, яке підсилює навчально-пізнавальну активність особисто кожного студента і надає інтелектуального піднесення лектору, надихає його на творчу імпровізацію, відбувається взаємне емоційне стимулювання студентів і лектора. Лекція має важливе не тільки навчальне, а й виховне значення. Внаслідок здатності прогресивно розвиватися адекватно до нових вимог з підготовки фахівців лекції належить вагома роль у навчальному процесі, формуванні культури педагогічної взаємодії.

Розглянемо можливості основних типів лекцій з позиції формування культури педагогічної взаємодії. Вступ лекція повинна дати студентам уявлення про зміст навчальної дисципліни, показати необхідність знань з даної галузі науки в системі підготовки майбутнього фахівця, розкрити взаємозв'язки з іншими навчальними предметами. В аспекті педагогічної взаємодії на вступній лекції важливо викликати інтерес у студентів до дисципліни, ознайомити студентів з модульною структурою дисципліни, графіком консультування, системою контролю знань з навчального предмета, критеріями оцінювання навчальних досягнень, видати студентам орієнтовний перелік контрольних питань. Заключна лекція завершує курс лекцій з навчального предмета. Виокремлюючи ключові проблеми курсу, лектор систематизує і узагальнює навчальний матеріал. Важливо показати практичний сенс отриманих знань, привернути увагу студентів до перспектив їх застосування в майбутній професійній діяльності. На заключній лекції показуються напрями дослідницької діяльності в даній галузі знань, стимулюється інтерес студентів до більш глибокого дослідження проблем.

Особливе значення для формування культури педагогічної взаємодії має проблемна лекція, яка передбачає створення проблемних ситуацій, їх аналіз і виявлення протиріч, формулювання проблемних запитань, пошук способів роз'язання проблеми шляхом висунення гіпотез, відбору та перевірки найбільш достовірних з них. На лекціях проблемного характеру процес пізнання студентів наближається до пошукової дослідницької діяльності. При цьому досягаються такі дидактичні цілі:

- привернути увагу студентів до навчальної теми, збудити в них пізнавальний інтерес;
- поставити студентів перед таким посильним пізнавальним ускладненням, подолання якого активізувало б їх розумову діяльність;
- створити ситуацію вирішення студентами протиріччя між пізнавальною потребою, що виникла у них, та неможливістю її задоволення за допомогою наявного запасу знань (створити мотив-стимул);
- допомогти студентам з'ясувати проблему і накреслити напрями виходу із ситуації, що виникла;
- оволодіння студентами теоретичними знаннями, розвиток їх мислення та формування професійної мотивації майбутнього фахівця [3].

Успішність досягнення цих цілей забезпечується змістом, способами організації спільної діяльності та засобами спілкування лектора з аудиторією. При відборі змісту навчального матеріалу проблемної лекції необхідно: визначити міру поєднання індуктивної і дедуктивної побудови навчального матеріалу, групу опорних понять для засвоєння студентами нових знань і способів дій; визначити основні протиріччя і сформулювати проблеми; дотримуватись системності в побудові змісту. Використання прийомів і способів навчання повинно стимулювати формування емоційного ставлення, прояв вольових зусиль і розумовий пошук, забезпечувати гармонійне поєднання репродуктивного і продуктивного типу засвоєння матеріалу студентами. Проблемна лекція вибудовується як діалог викладача зі студентом, предметом якого є зміст навчального матеріалу. Педагогічно доцільно організувати "внутрішній діалог", коли викладач створює проблемні ситуації через інформаційні та проблемні питання і сам же висвітлює найбільш оптимальні шляхи їх розв'язання. Інформаційні питання застосовуються для актуалізації наявних знань студентів, необхідних для розуміння сутності проблеми і для початку розумової праці з її розв'язання. Вони ніби спрямовані на минулий досвід студента, знання і уміння, якими студенти вже оволоділи. В свою чергу, проблемні питання спрямовують пошук невідомих студенту знань, умов чи способів дій. Ретельно продумані питання стимулюють самостійний

пошук відповідей на них по ходу лекції, сприяють тому, що студенти розмірковують "разом" з лектором. В такий спосіб студенти мимоволі залучаються до пошуку рішень, подумки беруть участь у висуванні гіпотез, доказах чи спростуваннях фактів, порівнюють різні підходи до розв'язання завдань, фіксують важливіші напрямки розв'язку проблеми, які вимагають додаткового обговорення на семінарах. Комунікації зі студентами будуються так, щоб підвести їх до самостійних висновків, зробити співучасниками процесу підготовки, пошуку і знаходження шляхів розв'язання суперечностей, створених самим же лектором. Залежно від методичного задуму, на проблемній лекції може бути і відкритий, "живий" діалог лектора з аудиторією на тих її етапах, де він дидактично доцільний.

Питання викладача сприяють розгортанню мислинневої діяльності студентів, якщо:

- в питанні відображається результат попереднього мисленнєвого аналізу умов вирішення проблеми, наголошується на відомому і невідомому;
- вказується на напрямки розв'язання проблеми, на невідомі способи вирішення ситуацій;
- питання є засобом залучення студентів до розмірковування, пошуку;
- в питанні закладені факти, що привертають увагу студентів;
- в змісті питання висвітлюються умови, аналіз яких сприяє оптимізації вирішень ситуації.

Використання проблемних лекцій є виправданим, коли студенти вже оволоділи базовими знаннями складного розділу, теми чи навіть курсу. Практика використання таких типів лекцій дозволяє стверджувати, що вони забезпечують формування культури педагогічної взаємодії в системі з іншими організаційними формами навчання, займаючи в ній своє чільне місце.

Як різновид проблемної лекції розглядається лекція вдвох: принцип проблемності реалізується як у самому її змісті, так і у діалоговому способі викладу матеріалу [1]. Основна мета цієї лекції – змоделювати реальні професійні ситуації обговорення теоретичних і практичних питань з різних позицій двома фахівцями (теоретиком і практиком, представниками різних наукових шкіл, прибічником і опонентом певного способу вирішення проблеми тощо) та залучити до мислиннєвого пошуку аудиторію. Такий тип лекцій створює можливості для порівняння різних точок зору, здійснення свідомого вибору, формування особистої позиції, аргументації своєї точки зору.

При проведенні лекції вдвох рівень інтелектуальної активності викладачів має співвідноситись з рівнем навчально-пізнавальної активності студентів. Безперечно виховне значення має культура такої дискусії: виховуються вміння вислуховувати співрозмовника, толерантно сприймати точку зору опонента, чітко аргументувати власне бачення проблем. Крім того, на такій лекції лектори яскраво демонструють якості професіоналів.

Практичний досвід проведення лекцій вдвох свідчить про важливість підбору викладачів для її проведення. Найкраще, коли це особи різної статі, інтелектуально і психологічно сумісні, ерудовані, педагогічно компетентні, здатні до імпровізації. Дуже важливо, щоб лектори не мали принципових розбіжностей стосовно бачення очікуваного результату розв'язання проблеми, вміли знаходити "точки зіткнення". Основною складністю використання лекції вдвох є подолання установки студентів на отримання інформації від одного джерела. Не всі студенти виявляються здатними сприймати дві позиції, дві різні точки зору на розв'язання проблем і, врешті, здійснювати власний вибір. Варто також відмітити, що конспектувати таку лекцію складно: захоплюючись дискусією, лектори часто забувають про те, що основні підходи, концептуальні ідеї, авторські думки мають бути законспектовані студентами.

Реалізувати можливості наочності як засобу активізації мисленнєвої діяльності студентів покликана лекція-візуалізація. Такі лекції рекомендовані в ситуаціях, коли слухачам необхідно сприймати і осмислювати значну кількість візуальної інформації. Підготовка такої лекції викладачем полягає в перекодуванні, переконструюванні навчальної інформації заняття у візуальну форму для подання студентам через технічні засоби навчання чи за допомогою схем, креслень, рисунків тощо. Читати такі лекції слід шляхом коментування викладачем підготовлених наочних матеріалів, які повністю розкривають тему заняття. Ці матеріали повинні забезпечувати систематизацію наявних знань студентів, подавати нову інформацію та створювати

проблемні ситуації, демонструвати різні способи візуалізації. Варто використовувати різні види наочності – натуральну, іконічну, символічну, моделі та макети. Доцільність використання того чи іншого виду наочності залежить від змісту навчального матеріалу. Важливо також обґрунтовано використовувати графічний дизайн, поєднання словесної і наочної інформації, враховувати особливості зорового сприйняття.

Розвитку у студентів умінь оперативно аналізувати професійні ситуації, зосереджуватися на навчальних проблемах, відшукувати суперечності в змісті матеріалу, підтримувати постійний контакт з викладачем сприятимуть лекції з запланованими помилками. При підготовці до лекції викладач навмисне закладає у її зміст помилки змістового чи методичного характеру. Про це повідомляється студентам перед початком заняття, причому обов'язково вказується їх кількість. В процесі лекції студенти повинні віднайти ці помилки та обґрунтувати свою позицію наприкінці заняття. Підводячи підсумки, лектор оголошує повний список помилок, а студенти, за потреби, доповнюють та корегують записи в конспектах.

Повідомлення про заплановані в лекції помилки має активізуючий вплив на аудиторію, викликає зацікавленість, спонукає студентів бути уважними, чітко вибудувати конспект. Це створює довірливу атмосферу, позитивний емоційний фон, сприятливу педагогічну взаємодію. При аналізі помилок відбувається повторення викладеного матеріалу, закріплення знань, що сприяє більш ґрунтовному оволодінню темою. Аналіз кількості та характеру віднайдених студентами помилок дає викладачеві важливу інформацію про складність змісту навчального матеріалу для засвоєння для своєчасного внесення корективів, штучного зниження чи підвищення його рівня; можливість перевірити методіку лекційного викладу; оцінити рівень попередньої підготовки студентів [1].

Слід вказати, що будувати весь лекційний курс на однотипних лекціях неможливо і недоцільно [2]. Навіть проблемні лекції, незважаючи на їх безперечні переваги, не слід абсолютизувати.

Отже, лекційні заняття мають значний потенціал щодо формування культури педагогічної взаємодії. Викладачі повинні мати у своєму арсеналі різнотипні лекції, добре володіти методикою проведення кожної з них, обґрунтовано підходити до визначення місця тієї чи іншої лекції в навчальному процесі залежно від змісту навчального матеріалу, пізнавальних можливостей студентів, власної професійної компетентності, сформованості культури педагогічної взаємодії як власної, так і студентів.

Література

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Волков Г. И. Лекция и лекторское мастерство : методическая разработка для преподавателей / Г. И. Волков. – К. : Изд-во УСХА, 1984. – 60 с.
3. Лузан П. Г. Методи і форми організації навчання у вищій аграрній школі : навч. посіб. / П. Г. Лузан. – К. : Аграрна освіта, 2003. – 224 с.

УДК 37.013.42+053.6

РОЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ У РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ ІЗ СІМЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ

Лизун І. Ф.

У статті розкрито роль соціально-педагогічного консультування у роботі з підлітками із сімей трудових мігрантів. Охарактеризовано основні завдання, види та форми соціально-педагогічного консультування. Проаналізовано діяльність соціального педагога під час соціально-педагогічного консультування.

Ключові слова: консультування, соціально-педагогічне консультування, підлітки із сімей трудових мігрантів.

В статье раскрыта роль социально-педагогического консультирования в работе с подростками из семей трудовых мигрантов. Охарактеризованы основные задачи, виды и формы социально-педагогического консультирования. Проанализирована деятельность социального педагога во время социально-педагогического консультирования.

Ключевые слова: консультирование, социально-педагогическое консультирование, подростки из семей трудовых мигрантов.

The article elucidates the role of socio-pedagogical counseling in the work with adolescents from families of migrant workers. The main objectives, kinds and forms of socio-pedagogical counseling have been described. The social pedagogue's actions during socio-pedagogical counseling have been analyzed.

Key words: counseling, socio-pedagogical counseling, adolescents from families of migrant workers.

Розвиток соціальної педагогіки на сучасному етапі дозволяє розглядати діяльність соціального педагога як багатопланову і різновекторну, що передбачає використання різноманітних соціально-технологічних за своїм змістом і процесом форм роботи, спрямовані на створення умов для позитивної адаптації, творчого розвитку, самореалізації особистості, яка опинилася у несприятливих умовах соціалізації.

Соціальний педагог – це посередник між особистістю, сім'єю і навколишнім середовищем, який виховує стійкість до життєвих негараздів, допомагає нужденним, учить людей самостійно вирішувати їхні проблеми. Одним із найважливіших видів діяльності соціального педагога є опіка над сім'ями трудових мігрантів, оскільки сім'я – провідний фактор соціалізації та соціальної адаптації особистості, соціальний інститут, в межах якого здійснюється основна частина людської життєдіяльності [1, с. 85].

Питання соціально-педагогічних технологій вивчали: Т. Ф. Алексєєнко, Н. В. Завенко, Л. В. Загрекова, І. Д. Зверєва, А. Й. Капська, Л. П. Краснова, І. А. Липський, М. П. Лукашевич, В. П. Лютий, І. І. Мигович, В. А. Нікітін, М. В. Фірсов, С. Я. Харченко та ін. Проте, зважаючи на проблему нашого дослідження, вважаємо за доречне розглянути технології, які б слугували створенню умов для позитивної соціальної адаптації, творчого розвитку та самореалізації особистості підлітків із сімей трудових мігрантів, що є метою даної статті.

Застосування технологій у роботі соціального педагога дозволяє поетапно реалізовувати структурні компоненти його діяльності. Соціально-педагогічна діяльність починається з постановки мети та завдань, які необхідно вирішити спеціалісту: допомога дитині в соціалізації та адаптації, набуття навичок спілкування та ін. Мета, у свою чергу, визначає зміст діяльності, методи її реалізації та форми організації, які взаємопов'язані між собою. Зміст, методи і форми не можуть існувати незалежно одні від одних, їх взаємозв'язок визначається тим, що зміст впливає на форми і методи, які можуть коректувати зміст соціально-педагогічної діяльності.

Розв'язання будь-якої проблеми дитини, що потребує втручання соціального педагога, починається з діагностики проблеми. Цей етап включає в себе обов'язковий збір, аналіз і систематизацію інформації, на основі яких може бути зроблений певний

висновок. Складність діяльності соціального педагога полягає в тому, що дитина не завжди може сформулювати проблему, яка у неї виникає, пояснити, чим вона викликана (конфліктом із однолітками, батьками чи вчителями та ін.), тому завдання соціального педагога в тому, щоб самому виявити всі значущі обставини життя дитини і поставити діагноз.

Наступний етап – пошук шляхів розв'язання цієї проблеми, яке може здійснюватись двома шляхами. Перший – скориставшись вже розробленими технологіями. Завданням соціального педагога є підбір саме тієї технології, яка забезпечить успішне вирішення проблеми. Другий шлях – це складання власної програми, тобто розробка етапів своєї діяльності в конкретному випадку. Відповідно соціальний педагог повинен бути компетентним щодо індивідуальної програми, яка враховує особливості дитини, характер проблеми та ін.

На думку вітчизняного науковця І. Д. Зверєвої, змістом діяльності соціального педагога є три обов'язкових компоненти:

1) супровід дитини в сім'ї;

2) робота із соціальним середовищем учня. Знання проблем неформального життя учня значною мірою допомагає керувати процесом виховання і запобігти можливим конфліктам;

3) участь у роботі батьківського комітету.

Соціальний педагог у загальноосвітньому навчальному закладі надає учням та їхнім батькам наступні види соціальних послуг:

- допомагає дітям адаптуватися до школи на початковому етапі;

- попереджає та бере участь у розв'язанні конфліктів, які можуть виникнути в учнівському колективі;

- виступає посередником між загальноосвітнім навчальним закладом і сім'єю;

- виступає посередником між батьками та вчительським колективом [5, с. 90–91].

З огляду на вищезазначене вважаємо за доречне констатувати, що соціальний педагог є безпосереднім керуючим процесом медіації у вирішенні проблем підлітків із сімей трудових мігрантів. Даний процес включає у себе технологію соціально-педагогічного консультування, яка є оптимальною для забезпечення усвідомлення важливості набуття ними соціальних навичок, ролей; допомагає оволодіти ефективними прийомами спілкування у проміжному співтоваристві, представленого підлітками і старшими школярами, норми і цінності яких достатньо мінливі.

Перш за все, вважаємо за доречне розкрити суть терміна "консультування", яке виникло в 60-х рр. ХХ ст. у зв'язку зі створенням перших асоціацій професійних консультантів. У різних джерелах поняття консультування трактується як форма надання допомоги, послуг, спільна діяльність консультанта й клієнта задля здійснення бажаних змін у житті останнього. Науковець Н. Нікітіна розглядала наступні **визначення** консультування:

- будь-яка форма надання допомоги щодо змісту і вирішення проблемної задачі, коли консультант сам не відповідає за виконання задачі, але допомагає у її вирішенні;

- надання послуг із виявлення проблеми, розробки рекомендацій щодо її вирішення, за потреби – сприяння у виконанні певних дій;

- практика надання активної допомоги людям, оснований на впевненості у тому, що кожна фізично і психічно здорова людина в змозі перебороти майже всі складнощі, що виникають у її житті;

- кваліфікована допомога особам, які зазнають певних труднощів, із метою відновлення й оптимізації їхніх соціальних функцій, умов життєдіяльності [4].

Узагальнюючи вищерозглянуті визначення, зауважимо, що консультування – це вид соціальної роботи, у ході якої спеціаліст із соціальної роботи допомагає клієнту вивчити та зрозуміти суть існуючої проблеми та запропонувати різноманітні варіанти, котрі можуть бути використані для їх вирішення.

Предметом соціально-педагогічного консультування, на думку вченої Н. І. Нікітіної, є:

- вирішення проблем шкільної дезадаптації;

- діагностика й корекція поведінки, що відхиляється від норми;

- організація спеціалізованої допомоги (психологічної, логопедичної, психотерапевтичної, юридичної);

- сприяння при вирішенні сімейних конфліктів, гармонізації дитячо-батьківських, подружніх відносин;
- сприяння в працевлаштуванні, оформленні пільг, субсидій, матеріальної допомоги;
- сприяння в наркологічній допомозі особистості тощо [4, с. 79].

Основними **завданнями соціально-педагогічного консультування**, за С. Архиповою, О. Тютюнник, є:

- 1) сприяння зміні поведінки особистості задля продуктивнішого життя;
- 2) розвиток навичок, які допомагають долати труднощі;
- 3) забезпечення оптимального прийняття життєво важливих рішень;
- 4) розвиток уміння підтримувати міжособистісні стосунки [3, с. 201].

Залежно від завдань, які переслідує об'єкт консультування, виокремлюються такі **види соціально-педагогічного консультування**:

- **рефлексивне** (сумісне з особистістю усвідомлення життєвої ситуації, її аналіз, пошук пріоритетів, можливостей зміни, розвитку);

- **прогностичне** (побудова ідеальної моделі можливого, вірогідного стану конкретної ситуації за збереження чи відсутності яких-небудь тенденцій);

- **технологічне** (пошук оптимальної послідовності дій для вирішення конкретної проблеми);

- **проектне** (пошук і побудова можливого проекту перетворення ситуації, що склалася, її гармонізації, поліпшення) [2, с. 46]. Існує достатньо класифікацій **форм консультативної допомоги**. Н. І. Нікітіна визначає наступні:

- 1) за об'єктом консультування: індивідуальне, групове, сімейне;

- 2) за критерієм віку: консультування дітей, дорослих;

- 3) за критерієм контакту з особистістю: очне, заочне (телефонне, письмове, через друковані науково-популярні видання);

- 4) за змістом запиту особистості: сімейне, інтимно-особистісне, психологічне, юридичне, медичне, ділове, соціально-педагогічне [4, с. 79].

Існують окремі особливості соціально-педагогічного консультування з підлітками із сімей трудових мігрантів, зокрема, невід'ємним елементом є консультативна бесіда, яка містить певні послідовні етапи:

Перший етап – підготовчий. Упродовж нього установлюється графік консультування, за можливості, соціальний педагог збирає інформацію про підлітків, яких консультуватимуть, підбирає методики для додаткового тестування. За результатами аналізу складається первинний план роботи, підбираються найефективніші методи психологічного, педагогічного впливу, стиль спілкування.

Другий етап – основний, являє собою бесіду із кожним підлітком, яка тактовно контролюється і спрямовується соціальним педагогом. Цей етап передбачає реалізацію певних фаз:

- психологічне налаштування на роботу (освіжити у пам'яті всю інформацію про особистість, її проблему, а також план роботи);

- взаємне вітання майбутніх співрозмовників, представлення одне одному (пропонувати присісти клієнтові, освоїтися в кабінеті протягом 1–3 хв.);

- висновок "договору-контракту" (усвідомити первинний запит, вимоги до консультації, прийняти рішення про її проведення чи направлення суб'єкта до іншого консультанта; повідомити про мету, завдання, регламент консультування, етичні принципи роботи);

- фаза "сповіді" (аналізувати отриману інформацію від особистості, формулювати гіпотезу, причини проблем, ставити уточнювальні запитання; створити сприятливу психологічну атмосферу: вербальна підтримка словам клієнта, перифраза, узагальнення, емоційна підтримка);

- фаза активного розпитування суб'єкта (поставити низку цілеспрямованих питань для уточнення діагнозу, перевірки власної гіпотези про причини проблеми; визначити конструктивні шляхи вирішення труднощів, без повідомлення їх особистості);

- спільна інтерпретація проблем (спостерігати за реакцією особистості на пред'явлене розуміння ситуації; проявляти максимальну стриманість, ігноруючи можливі агресивні репліки);

- фаза "розширення цілей" (формувати нову модель поведінки особистості, розуміння себе і світу; опрацювати найскладніші для суб'єкта моделі поведінки з використанням окремих форм тренінгу, особистісного досвіду консультанта, прикладів літературних, філософських асоціацій; обговорити 2–3 різних способи вирішення проблеми; дати можливість особистості, яку консультують, самостійно обрати той чи інший спосіб поведінки);

- оцінка ефективності консультації (виразити думку про проведену роботу; намітити програму реалізації рекомендацій; попрощатися з суб'єктом);

- фаза відпочинку (розслабитися, переключитися на іншу діяльність).

Третій етап – заключний. Після спільної роботи з підлітками соціальний педагог усвідомлює отримані результати, оформлює протокол, за потреби підбирає методи впливу на соціальне оточення в інтересах особистості [3, с. 203–207].

Таким чином, із огляду на вищевказане можемо стверджувати, що соціально-педагогічне консультування є важливим методом вирішення проблем підлітків із сімей трудових мігрантів, оскільки дає можливість позитивному соціальному розвитку особистості з вирішенням її суб'єктивних проблем; надає соціальну допомогу шляхом цілеспрямованого інформаційного впливу на особистість із метою відновлення та оптимізації соціальних функцій, розробки соціальних норм спілкування.

Література

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. / О. В. Безпалько – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
2. Кузнецова Л. П. Основные технологи социальной работы / Л. П. Кузнецова – Владивосток : Изд-во ДВГТУ, 2002. – 92 с.
3. Методи та технології роботи соціального педагога : навч. посіб. / авт.-уклад.: С. П. Архипова, Г. Я. Майборода, О. В. Тютюнник. – К. : Видавничий дім "Слово", 2011. – 496 с.
4. Никитина Н. И. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособ. / Н. И. Никитина, М. Ф. Глухова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 399 с.
5. Соціальна педагогіка: теорія і технології : підруч. / за ред. І. Д. Зверєвої – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.

УДК 37.013.42:364.446

СТРУКТУРА І КРИТЕРІЇ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ЇХ СФОРМОВАНОСТІ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Пасічник О. О.

У статті виокремлено та проаналізовано основні види комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів. Доведено необхідність становлення перцептивного, інтерактивного, інформативного та соціального компонентів. Автор визначає основні критерії та показники рівня їх сформованості, які слугували основою для проведення констатувального експерименту. Результати дослідження стали вихідним етапом подальшого розвитку комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів.

Ключові слова: комунікативні уміння, види комунікативних умінь, критерії, показники, рівні.

В статье выделено и проанализировано основные виды коммуникативных умений будущих социальных педагогов. Доказано необходимость становления перцептивного, интерактивного, информативного и социального компонентов. Также определены основные критерии и показатели их сформированности, что стало предпосылкой проведения констатирующего эксперимента. Результаты исследования стали исходным этапом дальнейшего развития коммуникативных умений будущих социальных педагогов.

Ключевые слова: коммуникативные умения, виды коммуникативных умений, критерии, показатели, уровни.

The main kinds of communication skills of future social pedagogues have been determined and analyzed in the article. The necessity of forming the perceptive, interactive, informative and social components has been ascertained. The author has determined the main criteria and indicators of the levels of their formation which served as a basis for conducting a summative experimental evaluation. The results have become an initial stage for further development of future social pedagogues' communication skills.

Key words: communication skills, kinds of communication skills, criteria, indicators, levels.

Постановка проблеми. Соціальне замовлення на фахівця, який орієнтується у динаміці суспільних змін, володіє високим рівнем сформованості професійних умінь та навичок і здатен стати посередником між особою та суспільством, зумовлює необхідність підготовки якісно нового складу спеціалістів соціальної сфери. Одним із таких напрямів підготовки, що набув популярності за останній час, є "Соціальна педагогіка". Професійний успіх майбутніх соціальних педагогів безпосередньо залежить від рівня розвитку їхніх комунікативних умінь, які слугують основним інструментом соціально-педагогічної діяльності та є визначальними для результативності соціально-педагогічної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень та публікацій дає змогу стверджувати, що питання розвитку комунікативних умінь майбутніх фахівців різних сфер діяльності наразі є актуальним і перебуває у полі зору багатьох дослідників. Зокрема, розробкою проблем змісту, структури комунікативних умінь педагогів та умов їх формування займалися С. Кисельгоф, О. Орлова, В. Сластьонін. Теоретичні основи розвитку комунікативних умінь розкриті в наукових працях В. Кан-Калика, О. Леонтьєва, І. Страхова, Н. Кузьміної та інших. Питання підвищення комунікативної компетентності соціальних працівників були в центрі уваги А. Капської, Л. Савенкової, Д. Годлевської. В. Кручек, З. Дзюбата, М. Ісаєнко, А. Панфілова, Л. Сікорська, Т. Шепеленко дійшли висновку про необхідність становлення та розвитку комунікативних умінь

майбутніх фахівців різних сфер діяльності як професійно значущих. Об'єктивна потреба підвищення рівня комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів спонукала нас до виділення їх структурних компонентів та проведення діагностики їх сформованості.

Отже, **мета статті** – проаналізувати структуру комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів, визначити критерії, показники та рівні їх сформованості.

Враховуючи специфіку професійної діяльності, вимоги, які висуваються на цей момент до фахівців соціальної сфери, та наукове обґрунтування структурних компонентів педагогічного спілкування (Г. Андреева, І. Зязюн, П. Петровська, Б. Паригін, С. Максименко), вважаємо за необхідне виділити такі чотири основні види комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів, як: перцептивний, інтерактивний, інформативний та соціальний.

Професійне спілкування соціального педагога починається із безпосереднього "входження" у міжособистісний контакт, де на перший план виходить сприйняття та порозуміння суб'єктів взаємодії – тобто *перцептивний вид* комунікативних умінь, який виявляється у процесі сприйняття та оцінювання партнера по спілкуванню, розумінні його мотивів, емоцій, що в подальшому сприятиме встановленню оптимальних міжособистісних відносин. Фахівець повинен володіти вміннями соціальної перцепції, бути здатним виявляти особистісні якості клієнта, вміти встановлювати контакт з клієнтом на основі ідентифікації, рефлексії та емпатії.

Інтерактивний вид комунікативних умінь майбутнього соціального педагога виявляється не тільки в обміні інформацією, а й у міжособистісній взаємодії учасників спілкування, яка спрямована на співвіднесення мети кожної зі сторін та організацію її досягнення у процесі спілкування. Це передбачає вміння обирати стратегію міжособистісної поведінки, вміння впливати на співрозмовника та володіти власним емоційним станом.

Зважаючи на особливості діяльності фахівців соціальної сфери, комунікацію можна розглядати як процес передавання інформаційного, емоційного чи інтелектуального змісту [6, с. 74]. Це дає нам підстави виокремити *інформативний вид* комунікативних умінь. Його основою є обмін інформацією між людьми, сприйняття та осмислення її змісту, вибір адекватних вербальних і невербальних засобів її передавання. Крім того, підготовка майбутніх соціальних педагогів передбачає оволодіння, засвоєння та оперування студентами фаховою термінологією, що дозволить сформулювати теоретико-методологічну основу їх професійного світогляду, допоможе осмислювати сутність соціально-педагогічних явищ, сприятиме ефективному здійсненню професійної діяльності.

Соціальний педагог виступає як "сполучна ланка" між клієнтом і його оточенням, посередником у системі взаємодії особистості, сім'ї та суспільства. Він впливає не лише на клієнта, але й на процес спілкування, ситуацію у суспільстві. Виховна функція реалізується завдяки залученню вихованців до процесу соціально значущої діяльності, соціальних відносин, відбувається формування соціальних потреб, розвиток соціальних здібностей, встановлення взаємодії із соціальними закладами. Все це потребує від нього сформованості певного виду *соціальних* комунікативних умінь, які ми визначаємо як здатність спрямовувати суспільний потенціал на задоволення потреб особистості на основі застосування комунікативних стратегій і тактик. До соціальних умінь ми відносимо вміння орієнтуватись у соціальній ситуації, створювати умови для соціальної адаптації клієнта та організувати спільну творчу діяльність під час комунікації.

Дослідження проблеми сформованості комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів зумовило необхідність розробки критеріїв та показників, які є вихідними для виявлення рівня їх становлення та ефективності.

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що загалом поняття "критерій" розглядається як ознака, на основі якої робиться оцінка, визначення чи класифікація; мірило для визначення, оцінки предмета чи явища [2, с. 149], підстава для оцінювання або класифікації чогось [4, с. 211]. У педагогічній теорії під критеріями розуміють ті якості явища, що відбивають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінюванню. А. Кузьмінський [3] вказує на те, що критерієм оцінювання умінь та навичок є точно обрана величина, яка є визначником якості навчальної діяльності. Вважаємо, що критерії мають бути об'єктивними і включати найсуттєвіші,

основні сутнісні ознаки досліджуваного явища, а також відображати динаміку вимірюваної якості у просторі і часі та розкриватися через низку показників, за інтенсивністю прояву яких можна стверджувати про більший чи менший рівень наявності конкретного критерію [1, с. 152]. Отже, входячи до складу критеріїв, показники є їх конкретними, стійкими вимірниками, які дозволяють проводити спостереження та облік.

Таким чином, у нашому розумінні, критерій – це мірило для визначення реального стану сформованості комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів, тоді як показник – оцінка рівня розвитку конкретних комунікативних умінь. Показники фіксують певний стан чи рівень розвитку досліджуваного об'єкта за виділеним критерієм [5].

На підставі наукових досліджень, спостережень за навчально-пізнавальною діяльністю майбутніх соціальних педагогів та видів комунікативних умінь нами було визначено такі критерії сформованості комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів: мотиваційний, когнітивний, процесуальний та фаховий.

Мотиваційний критерій передбачає усвідомлення майбутнім соціальним педагогом значення розвитку його комунікативних умінь у професійному становленні, бажання підвищити власний комунікативний рівень, попередню позитивну налаштованість на створення сприятливого комунікативного робочого середовища, прагнення зрозуміти мотиви діяльності клієнтів. Як було доведено дослідниками, успішність студентів загалом залежить від розвитку їх мотиваційного критерію, а не лише від природних здібностей [7]. А. Реан стверджує, що позитивна професійна мотивація може слугувати чинником компенсації недостатності спеціальних здібностей, а негативна мотивація не заповнюється навіть високим рівнем їхнього розвитку. Складність і багатоаспектність проблеми мотивації зумовлюють багатовимірність у розумінні її сутності, природи, структури. Відповідно, основним показником мотиваційного критерію ми визначаємо сформованість внутрішньої мотивації до комунікативної активності.

Когнітивний критерій визначає рівень теоретичних знань майбутніх соціальних педагогів щодо сутності, функцій, передумов успішної комунікативної взаємодії, оволодіння, засвоєння і оперування студентами фаховою термінологією. Він передбачає оволодіння вербальними і невербальними засобами передачі інформації, тобто визначає інформативний вид комунікативних умінь. Показником сформованості когнітивного критерію слугує дієвість знань – наявність умінь їх застосування під час розв'язання практичних завдань, що, на думку В. Ягупова, передбачає конкретне визначення основних напрямів застосування знань у практичній діяльності та змістовну характеристику методів, процедур і методики дій щодо використання теоретичних і практичних знань [8, с. 412].

Процесуальний критерій визначає здатність організовувати практичну взаємодію на основі використання інтерактивного виду комунікативних умінь. Спрямований на вибір стратегій спілкування з клієнтом відповідно до конкретної ситуації, налагодження контакту з метою впливу на співрозмовника, уміння керувати власним емоційним станом. Показником цього критерію є здатність активно взаємодіяти під час спілкування.

Фаховий критерій визначає сформованість сукупності соціального виду комунікативних умінь і полягає в активній взаємодії майбутнього соціального педагога із суспільством та різними соціальними інститутами з метою задоволення потреб клієнтів. Показником цього критерію виступає здатність до професійної самореалізації через спілкування.

Комунікативні уміння як одна з найбільш значущих складових професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів потребує адекватної оцінки. З метою діагностики рівня їх сформованості нами були використані методи тестування, розроблені спеціалістами в галузі педагогіки і психології, анкетування, експертних оцінок, а також оцінювання результатів вирішення педагогічних ситуацій. Дослідження проводилось на базі Хмельницького національного університету, участь у якому взяли студенти 4-го курсу навчання спеціальності "Соціальна педагогіка".

На основі проведеного експерименту за виділеними критеріями та показниками, з урахуванням системи оцінювання в Хмельницькому національному університеті, ми виокремили 5 рівнів сформованості комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів: високий, достатній, середній, задовільний, низький.

Високий рівень характеризується сформованістю усіх видів комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів. Він передбачає стійку внутрішню мотивацію та усвідомлення важливості розвитку комунікативних умінь у професійній діяльності. Студенти уміють ефективно використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації, вільно оперують фаховою та загальнонауковою термінологією під час розв'язання професійних завдань. Вони налаштовані сприймати співрозмовника таким, яким він є, можуть налагоджувати з ним конструктивні відносини, враховувати особливості ситуації партнерів по спілкуванню, правильно обирати стратегію взаємодії. Студенти, що володіють високим рівнем сформованості комунікативних умінь, демонструють здатність контролювати власний емоційний стан та ефективно впливати на співрозмовника. Високий рівень сформованості комунікативних умінь, передбачає продуктивне виконання своїх професійних обов'язків майбутнім соціальним педагогом та успішне вирішення проблемних соціальних ситуацій, вияв креативності та творчого мислення під час комунікації, повну професійну самореалізацію фахівця у процесі спілкування. Результати констатувального експерименту свідчать про те, що вказаний рівень характерний лише для 11% студентів.

Достатній рівень характеризується достатньою сформованістю усіх видів комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів, передбачає усвідомлення важливості розвитку комунікативних умінь у професійній діяльності, хоча мотивація не відрізняється стійкістю. Студенти спроможні використовувати вербальні та невербальні засоби комунікації, володіють фаховою та загальнонауковою термінологією, здатні сприймати співрозмовника таким, який він є, але не повною мірою враховують особливості ситуації та партнера по спілкуванню, здатні до конструктивної міжособистісної взаємодії, але демонструють деяку невпевненість, коли доводиться діяти в нових умовах і приймати нестандартні рішення. Цей рівень передбачає професійну самореалізацію майбутніх соціальних педагогів, однак процесу спілкування притаманний дещо шаблонний, недостатньо гнучкий характер. За результатами експерименту, лише $\frac{1}{4}$ від усіх респондентів мають достатній рівень сформованості комунікативних умінь.

Середній рівень визначається необхідною сформованістю усіх видів комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів, але зацікавленість у їх розвитку переважно ситуативна. Хоча студенти опанували окремі вербальні та невербальні засоби комунікації, однак вони не завжди здатні ефективно їх використовувати у практичній діяльності; ознайомлені з фаховою та загальнонауковою термінологією, намагаються сприймати співрозмовника таким, який він є. Загалом студенти правильно обирають стратегію міжособистісної взаємодії, однак не завжди дотримуються послідовності її реалізації, схильні до вирішення стандартних проблемних ситуацій. Вони здатні до професійної самореалізації, проте демонструють відсутність творчого підходу до процесу спілкування. Зазначимо, що 44 % студентів притаманний середній рівень сформованості комунікативних умінь.

Задовільний рівень визначається недостатньою сформованістю усіх видів комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів, слабким усвідомленням необхідності комунікативної активності. Студенти володіють поверховими знаннями про особливості професійної комунікативної діяльності, вибірково користуються вербальними та невербальними засобами комунікації, слабо володіють фаховою та загальнонауковою термінологією, сприйняття співрозмовника загалом стереотипне, що не сприяє налагодженню продуктивних взаємовідносин з клієнтом. Майбутні соціальні педагоги інтуїтивно обирають стратегію міжособистісної взаємодії, здебільшого орієнтуються на особистий досвід спілкування, професійна самореалізація здійснюється на прийнятному, але недостатньому рівні. За результатами проведеного дослідження, вказаний рівень притаманний 16 % студентів.

Для студентів з *низьким рівнем* характерна несформованість усіх видів комунікативних умінь. Майбутні соціальні педагоги не мають внутрішньої мотивації до комунікативної активності, вони не усвідомлюють необхідність розвитку комунікативних умінь як професійно значущих, мають недостатні знання щодо сутності комунікативної взаємодії, володіють елементарними вербальними та невербальними засобами комунікації, не вміють правильно й доцільно використовувати фахову та загальнонаукову термінологію. Студенти не готові до продуктивної професійної комунікації, чіткого висловлювання й аргументації своїх поглядів, налагодження

конструктивних відносин із партнерами по спілкуванню. Визначають стратегію між-особистісної взаємодії лише за умови сторонньої допомоги, часто відчують труднощі у процесі спілкування, професійна самореалізація здійснюється на недостатньому рівні. За результатами експерименту, комунікативні уміння 5 % студентів можна охарактеризувати як низькі.

Висновки. На основі проведеного теоретичного аналізу наукової літератури визначено структурні складові комунікативних умінь майбутніх соціальних педагогів. Виокремлено перцептивні, інтерактивні, інформативні та соціальні види комунікативних умінь. Для дослідження дійсного стану сформованості комунікативних умінь визначено критерії, показники та рівні. На основі проведеного експериментального дослідження встановлено, що значна кількість студентів не має чіткого уявлення про специфіку обраної професії, демонструє прогалини у знаннях, невдало обирає стратегії взаємодії або не вміє застосовувати творчий підхід для вирішення нестандартних професійних ситуацій, які пов'язані із комунікативними питаннями. Рівень розвитку комунікативних умінь переважної більшості студентів є недостатнім для продуктивного здійснення їх професійних обов'язків. В зв'язку з цим перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розробці технологій інтенсифікації підготовки студентів засобами новітніх технологій, які зорієнтовані на забезпечення інтерактивності, комунікативної спрямованості, проблемно орієнтований підхід до навчання.

Література

1. Іванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти / С. В. Іванова // Вісник Житомирського державного університету. 2010. – Випуск 52. – Педагогічні науки. – С. 152–156.
2. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : ИКЦ "МарТ" ; Ростов н/Д Издательский центр "МарТ", 2005. – 448 с.
3. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
4. Новий тлумачний словник української мови / уклад. : В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконт, 1998. – 351 с.
5. Ситников, А. П. Акмеологический тренинг. Теория. Методика. Психотехнологии / А. П. Ситников. – М. : Технологическая школа бизнеса, 1996. – 428 с.
6. Соціальна педагогіка : підруч. – 4-те вид., виправ. та доповн. / за ред. проф. А. Й. Капської. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 488 с.
7. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2002. – 432 с.
8. Ягулов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягулов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

УДК 378.016:[37.091.12-051:373.2](043.3)

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ПРОЕКТУВАННЯ ПОЗАУРОЧНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ткаченко Н. М.

У статті висвітлюється модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності, характеризуються її основні компоненти, зокрема, етапи роботи в зазначеному напрямку та зміст діяльності на кожному з них. Також наводяться типові завдання, які відображають зміст підготовки майбутніх учителів до проектування позаурочної виховної діяльності.

Ключові слова: проектування, позаурочна виховна діяльність, підготовка учителя початкових класів.

В статье рассматривается модель подготовки будущих учителей начальных классов к проектированию внеурочной воспитательной деятельности, характеризуются ее основные компоненты, а именно, этапы работы в указанном направлении и содержание работы на каждом из них. Также подаются типичные задания, которые отображают содержание подготовки будущих учителей к проектированию внеурочной воспитательной деятельности.

Ключевые слова: проектирование, внеурочная воспитательная деятельность, подготовка учителя начальных классов.

The model of training prospective primary school teachers for planning out-of-school educational activities, its main components, in particular, the stages of work in this direction and content of work at every stage have been described in the article. Typical tasks that reflect the content of preparation of prospective teachers for planning out-of-school educational activities are provided.

Key words: planning, out-of-school educational activities, primary school teacher training.

Постановка проблеми. Вимоги сьогодення до підготовки педагогічних кадрів у руслі підвищення якості освіти передбачають орієнтацію на перспективне планування роботи педагога, прогнозування результатів педагогічної діяльності й розвитку особистості учня. Сучасний вчитель повинен мати високий рівень готовності до проєктувальної діяльності. Оволодіння даним видом діяльності дозволить йому грамотно організувати свою роботу з керівництва діяльністю учнів, здійснювати продуктивну взаємодію із суб'єктами виховного процесу, розробляти нові технології, засоби, методи й організаційні форми виховання, що доводить важливість подальших спеціальних досліджень у цьому напрямі.

Для підвищення якості підготовки майбутніх вчителів початкових класів необхідно є перебудова змісту і форм підготовки майбутніх спеціалістів, пошук нових ефективних педагогічних технологій, які б забезпечували формування у студентів готовності до проєктування виховної діяльності на високому професійному рівні.

Формулювання цілей статті. У межах даної публікації ми здійснимо аналіз розробленої нами моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до проєктування позаурочної виховної діяльності.

Виклад основного матеріалу. З метою розв'язання завдання цілеспрямо-ваного, систематичного формування готовності до проєктування позаурочної виховної діяльності у майбутніх вчителів початкових класів нами були виділені наступні етапи підготовки студентів до проєктування позаурочної виховної діяльності. Ці етапи відповідали цілям, змісту, структурі й функціям майбутньої професійної діяльності.

Таблиця 1

Етапи підготовки студентів вишу з огляду формування у них готовності до проектування позаурочної виховної діяльності

№	Назва етапу	Зміст діяльності студента	Строки навчання
1.	Діагностико-інформаційний	Формування інтересу студентів до проектно-педагогічної діяльності, мотивів здійснення проектування виховної діяльності. Формування та розвиток індивідуальних психологічних властивостей особистості: мислення, увага, пам'ять. Формування у студентів теоретичних основ педагогічного проектування, що пов'язане із систематичним освоєнням інформації про зміст і структуру педагогічного проектування, виконання завдань з елементами проєктивно-педагогічної діяльності: цілепокладання, прогнозування, моделювання і конструювання. Нагромадження зразків проєктів, ознайомлення з кращими педагогічними проєктами, аналіз проєктів.	I–II курс I–IV семестр
2.	Практико-проектувальний	Проектування педагогічних об'єктів, спрямованих на розв'язання конкретних виховних проблем з урахуванням вікових і особистісних характеристик суб'єктів взаємодії, захист проєктів.	III курс V семестр
3.	Діяльнісно-творчий	Розробка й упровадження в практику індивідуальних проєктів (у ході педагогічної практики в школі, у літньому таборі), рефлексія власної виховної діяльності, закріплення установки на саморозвиток і самовдосконалення в професійній сфері.	III–IV курс VI–VIII семестр

Діагностико-інформаційний етап підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності в освітньому процесі педагогічного вишу має здійснюватись в ході впровадження теоретичних напрацювань на заняттях з ряду дисциплін психолого-педагогічного циклу, зокрема "Вступ до спеціальності", "Загальні основи педагогіки", "Теорія та методика виховання". У процесі вивчення названих дисциплін має відбуватися формування у студентів уявлень про специфіку проектувальної діяльності вчителя початкових класів, мотивації щодо формування у себе готовності до проектування позаурочної виховної діяльності, дидактико-методичних знань і умінь проектування виховної діяльності, вмінь реалізовувати та удосконалювати створений проєкт. У зміст дисциплін вводиться додаткова інформація про сутність, типи, форми й методи педагогічного проектування, виконуються завдання з елементами проєктивно-педагогічної діяльності: діагностування, прогнозування, моделювання, планування і конструювання. Освітній процес зазнає перетворень в аспекті застосування форм навчання, переструктурування змісту, створення серії завдань.

Наведемо приклади найбільш типових завдань, які відображають зміст підготовки майбутніх учителів до проектування позаурочної виховної діяльності в процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу. Серія завдань включає проблемні питання, що забезпечують формування у студентів знань та проектувальних умінь на репродуктивному та адаптивному рівнях.

Завдання з елементами діагностики

➤ Розкрийте основні аспекти вивчення об'єкта і предмета виховної діяльності з точки зору проектувальної діяльності вчителя.

➤ Вивчіть та проаналізуйте особливості проектування виховної діяльності видатними педагогами (А. С. Макаренком, В. О. Сухомлинським, І. П. Волковим, І. П. Івановим).

➤ Для визначення уявлень школярів про норми поведінки учитель запропонував продовжити наступні судження:

- Щоб досягти своєї мети, можна...
- Щоб мати багато друзів, потрібно...
- Не слід дозволяти ображати себе, тому що...
- Коли я є свідком поганого вчинку мого товариша, то я...

Отримані відповіді було підсумовано для аналізу отриманих даних.

Який метод використав вчитель? У чому полягають його переваги і недоліки? Чи можна у такий спосіб отримати об'єктивну інформацію для діагностичної постановки виховних завдань?

➤ На основі діагностичних досліджень складіть психолого-педагогічну характеристику класу (своєї групи), проаналізуйте положення, які визначають формулювання завдань подальшої виховної діяльності.

Завдання на цілепокладання

➤ У планах виховної роботи учителів наявні такі формулювання виховних завдань:

- здійснювати моральне виховання, вести роботу з батьками, звертати увагу на індивідуальну роботу з учнями;
- формування уявлень школярів про користь праці, виховання поваги до національних символів;
- сходити на екскурсію, провести вікторину, обговорити фільм.

Визначте, який з наведених способів постановки виховних завдань є найбільш технологічним? Зробіть необхідні уточнення.

➤ Складіть словесний портрет свого майбутнього учня, тобто розробіть цільовий ідеал виховання, вказавши проміжні виховні завдання, що потребують розв'язання на шляху до мети-ідеалу.

➤ Складіть таксономію цілей власної професійної підготовки на період навчання у виші.

Завдання для формування основ моделювання

➤ Назвіть основні функції моделювання як етапу проектування.
➤ Поставте в логічно правильному порядку компоненти виховного процесу: форми, цілі, зміст, принципи. Доповніть список відсутніми компонентами.

➤ Проаналізуйте "Концепцію національного виховання". Зверніть увагу на ідеї та принципи проектування національної системи виховання в Україні.

➤ Для поданих виховних завдань визначте провідну ідею їх досягнення, запропонуйте основні напрямки і форми організації виховної діяльності. Розробіть модель, програму діяльності, дайте їй наукове та методичне обґрунтування.

➤ В ході дискусії "Ідеал учителя очима дітей" сформулюйте цілі власного професійного становлення. Прокоментуйте, які види діяльності сприятимуть їх досягненню.

Завдання з елементами планування діяльності

➤ Проаналізуйте зразки планів виховної роботи учителів. Встановіть відповідність змісту запланованого, організаційних форм поставленим виховним завданням, а також співвідношення об'єму діяльності і часу на їх виконання, доцільність вибору місця проведення виховних справ.

➤ Опрацюйте поради В. Сухомлинського стосовно планування виховної роботи. Книга "Сто порад учителям" (порада 97).

➤ Молодий спеціаліст, у якого виникли труднощі з написанням плану виховної роботи, знайшов план свого колеги-попередника, поставив нові дати.

Поясніть, який виховний результат можна отримати в такій ситуації. Чому неможливо навіть хороший чужий план виховної роботи застосувати в своїй ситуації?

➤ У складеному учителем плані виховної роботи наявні такі пункти:

- стежити за відвідуванням учнями уроків;
- відвідувати уроки учителів-предметників у своєму класі;
- допомогти учням, що не встигають;
- проводити виховну годину 1 раз на тиждень.

Які недоречності допущені учителем при проектуванні системи виховної діяльності? Назвіть вимоги, яким повинен відповідати план виховної роботи вчителя, та основні принципи планування виховної роботи.

Завдання з елементами конструювання діяльності

➤ Назвіть функції етапу конструювання організаційних форм виховної взаємодії. Визначте співвідношення технології конструювання і проектування виховної діяльності.

➤ Готуючись до проведення бесіди, учитель склав її детальний план, підібрав цікавий, на його думку, матеріал, підготував питання. Але під час проведення

бесіди учні почали цікавитись зовсім іншим, те, що розповідав учитель, не завжди було цікаво дітям, вони слухали не уважно та займалися своїми справами.

Якої помилки припустився учитель, конструюючи виховний захід? Яким би чином ви використали інтереси учнів при підготовці та проведенні виховної бесіди?

➤ Складіть план-сітку діяльності групи на певний період у межах ділової гри "Планування життєдіяльності в колективі". Оцініть правильність і ефективність своїх дій.

➤ Виберіть конкретну виховну справу із запропонованих форм діяльності, розробіть конструктивну схему її підготовки і проведення.

Завдання на формування контрольних-оцінювальних умінь

➤ Перерахуйте критерії оцінки і контролю виховної діяльності.

➤ Проаналізуйте й обговоріть проведену вчителем у класі виховну справу. Оцініть, наскільки повно і яким чином були реалізовані заплановані виховні завдання. Які зміни можна було б внести в проектування й конструювання такого виховного заходу?

➤ Виділіть та проаналізуйте етапи і форми проектування вами власного життя.

Практико-проектувальний етап підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності передбачає узагальнення і систематизацію знань, умінь та навичок у процесі виконання системно-моделюючих завдань, оволодіння студентами основними видами педагогічного проектування, системою узагальнених дій із цілепокладання, прогнозування, моделювання, конструювання; спрямовані на формування у них готовності до проектування позаурочної виховної діяльності. Реалізовується наступний етап через введення спецкурсу "Школа педагогічного проектування", а також в рамках занять-тренінгів перед проходженням навчально-виховної практики.

Лекційні та семінарські заняття, передбачені програмою спецкурсу, присвячені розкриттю основ, сутності, логіки, алгоритмів проектувальної діяльності, пов'язаної з проведенням дослідження в сфері виховання; розгляду цілей, стратегії, тактики проектувальної діяльності, питань цілеутворення, прогнозування, конструювання змісту, форм, методів у виховному процесі, проблем аналізу й оцінювання проектів виховної спрямованості; формуванню основ діагностики як інструмента, необхідного для здійснення проектування.

Даний етап підготовки майбутніх учителів передбачає також систему практичних занять, під час яких студенти в мікрогрупах готують проекти, спрямовані на розв'язання конкретних педагогічних проблем з урахуванням вікових і особистісних характеристик суб'єктів взаємодії.

У ході виконання творчих завдань студенти освоюють зміст основних етапів проектування позаурочної виховної діяльності, склад дій, що входять до процедур прогнозування, моделювання, конструювання й відтворення об'єктів проектування.

Важливе місце в структурі практико-проектувального етапу займає самостійна робота студентів, спрямована на формування професійних умінь та навичок роботи з науковою й методичною літературою. Для вивчення студентам доречно пропонувати новинки педагогічної літератури з проблем виховання, у яких відображено досвід організації позаурочної виховної діяльності з учнями. Це дозволить студентам розширити свої знання про різноманіття форм, змісту, методів та прийомів організації позаурочної діяльності учнів.

Консультативно-управлінська робота має бути спрямована на розвиток основних умінь проектувальної діяльності, озброєння навичками самоорганізації своєї праці. Це орієнтує студентів на усвідомлення необхідності самоосвіти для особистості взагалі, і для педагога особливо.

Підсумком спільної роботи студентів і викладачів з підготовки до проектування позаурочної виховної діяльності є *діяльнісно-творчий етап*, який передбачає часткову апробацію розроблених проектів у ході проходження педагогічних практик та публічний захист індивідуальних педагогічних проектів, а також рефлексію власної навчально-виховної діяльності, закріплення установки на саморозвиток і самовдосконалення в професійній сфері, у якій відбувається формування основ педагогічної майстерності.

З урахуванням теоретичних засад дослідження стала можливою розробка педагогічно обґрунтованої експериментальної моделі, яка є схематичним способом відтворення процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності (рис. 1).

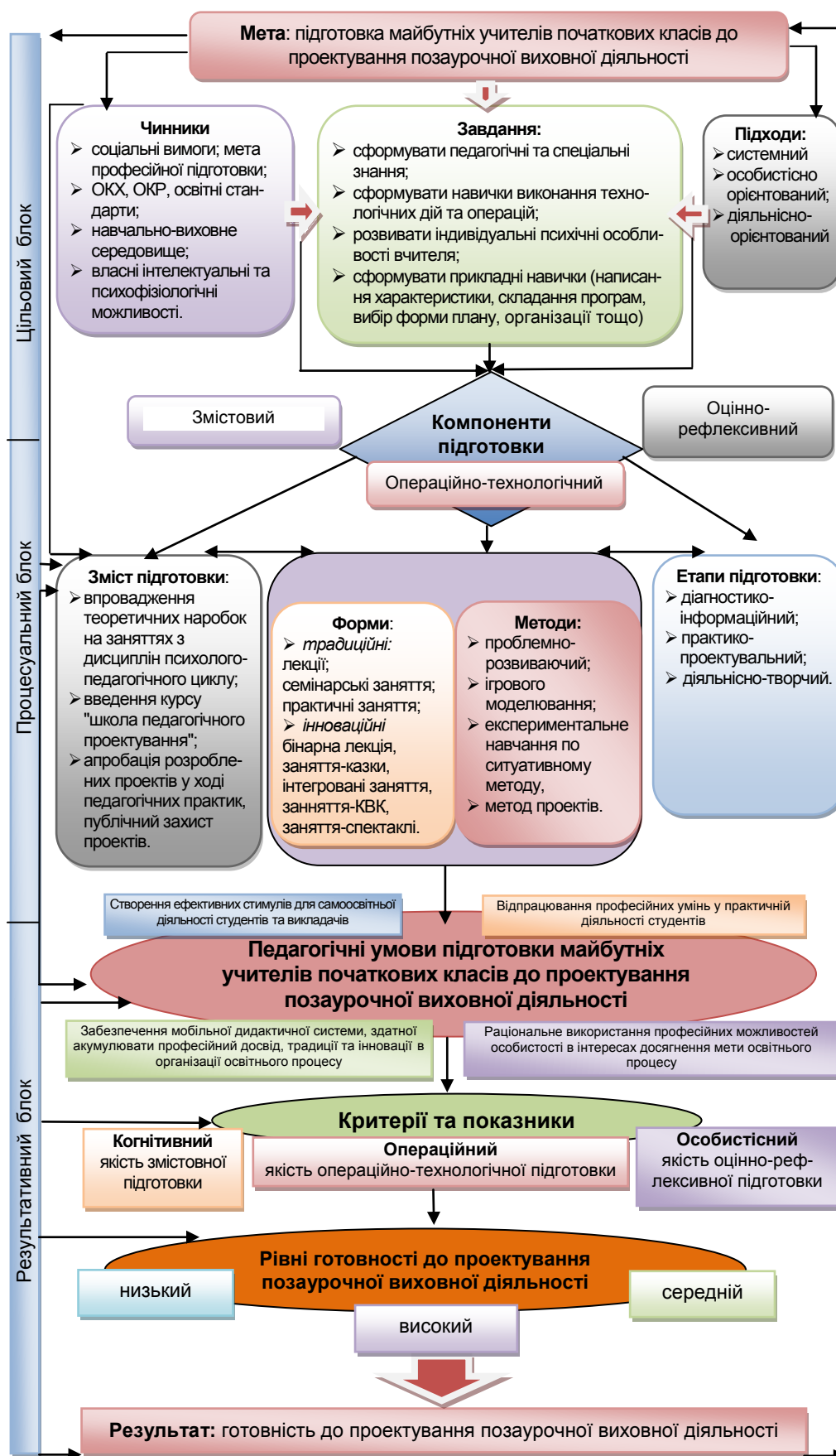


Рис. 1. Модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності

Вона відображає взаємозв'язки між цільовими, структурними, функціональними, технологічними і результативними компонентами.

Результатом експериментальної роботи стало виокремлення в моделі таких блоків: цільовий, процесуальний та результативний.

Взаємодія цих блоків у навчально-виховному середовищі вищої школи має забезпечити постійний, цілеспрямований і послідовний вплив на майбутніх учителів різноманітних форм, методів і прийомів роботи.

Важливими компонентами системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності є: мета і завдання цього процесу; підходи, з урахуванням яких здійснюється процес підготовки майбутніх учителів; чинники, що впливають на підготовку майбутніх учителів; компоненти підготовки; зміст підготовки; технологія підготовки, основу якої складають інтерактивні методи і форми навчання; педагогічні умови й етапи підготовки; критерії готовності до проектування позаурочної виховної діяльності; рівні готовності та результат підготовки: готовність майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності.

Ефективність розробленої моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до проектування позаурочної виховної діяльності забезпечується рядом педагогічних умов її реалізації.

Існуючи в абстрагованому вигляді, модель не може передбачити всіх особливостей впливу тих чи інших конкретних умов реалізації навчального процесу. Вона потребує обов'язкової експериментальної перевірки в реальному педагогічному процесі, що стало завданням нашого подальшого дослідження.

Висновки. На нашу думку, у результаті такої роботи ефективно відбуватиметься формування готовності майбутнього педагога до проектування позаурочної виховної діяльності, що полягає в умінні будувати особистісно орієнтований освітньо-виховний процес, в умінні передбачати, прогнозувати, проектувати, будувати й реалізовувати різні варіанти розв'язання педагогічних проблем виховного характеру.

Література

1. Безпалько О. В. Формування готовності студентів педвузу до проектування організаційних форм виховної діяльності : дис ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Безпалько Ольга Володимирівна. – К., 1998. – 190 с.
2. Глузман А. В. Моделирование системы инновационных технологий обучения студентов университета / А. В. Глузман, Т. Ю. Левченко, Г. М. Рюмшин // Профессионализм педагога. – Ижевск : Изд-во Удмурт. ун-та, 1992. Ч. 2. – 1992. – С. 160–164.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 371.134:373.2

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ
ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ
В ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ ТА НАВЧАННЯ
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Аніщук А. М.

У статті автор обґрунтовує актуальність проблеми здійснення індивідуального підходу до дітей дошкільного віку в освітньому процесі, розкриває сутність поняття "індивідуальний підхід". Аналізує систему підготовки студентів до засвоєння професійних умінь та навичок в рамках вивчення фахових дисциплін.

Ключові слова: індивідуальний підхід, індивідуалізація, особистісно орієнтована модель, педагогічний процес, індивідуальні особливості.

В статье автор обосновывает актуальность проблемы реализации индивидуального подхода к детям дошкольного возраста в образовательном процессе, раскрывает сущность понятия "индивидуальный подход". Анализирует систему подготовки студентов к усвоению профессиональных умений и навыков в рамках изучения специальных дисциплин.

Ключевые слова: индивидуальный подход, индивидуализация, личностно ориентированная модель, педагогический процесс, индивидуальные особенности.

The author substantiates the importance of the individual approach to pre-school age children in the educational process, elucidates the essence of the notion "individual approach", and analyzes the system of preparing students for mastering professional knowledge and skills while studying special disciplines.

Key words: individual approach, individualization, personality oriented model, pedagogical process, individual peculiarities.

На сучасному етапі особливого значення набуває проблема індивідуалізації виховання та навчання як одна з передумов створення особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти. Особистісно орієнтована освітня модель є своєрідною навчально-виховною технологією оптимізації процесів різних видів діяльності дошкільників. Вона спрямована на збалансування внутрішнього і зовнішнього, природного і соціального, інтелектуального і морального, фізичного і художнього, колективного та індивідуального, теоретичного і практичного. Ця освітня парадигма проголошує пріоритет особистісного зростання над навченістю, розширено трактує поняття життєвого контексту: на зміну навчанню і вихованню "групового (класного) масштабу" приходять життєдіяльність дитини у цілому. Впровадження в життя особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти потребує від педагога професійної зрілості, майстерності, високої культури праці, психологічної грамотності.

Засобами реалізації особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти є індивідуальний та диференційований підходи. Педагог має навчитися бачити в кожній дитині риси, притаманні саме їй, а не абстрактному представникові певної статево-вікової групи.

Особистісно зорієнтована модель дошкільної освіти передбачає: систематичне та інтегроване вивчення педагогами особливостей індивідуального та особистісного розвитку дітей і соціальної ситуації, у якій все це відбувається; а також відображення їх у психологічних портретах кожної дитини; створення специфічної, індивідуально зорієнтованої системи виховання та навчання, програм індивідуального розвитку для кожної дитини; прогнозування стратегій майбутнього розвитку кожної дитини;

активну участь батьків в освітньому процесі; переорієнтацію стилю взаємодії вихователя з дітьми від суб'єкт-об'єктних взаємин до суб'єкт-суб'єктних; добір навчально-ігрового обладнання відповідно до індивідуальних потреб і можливостей дітей та педагогічно доцільне їх розміщення; забезпечення психологічного професіоналізму педагогічного персоналу.

Гуманістична орієнтація педагогічного процесу, спрямованого на розвиток індивідуальності, не обмежується простим урахуванням індивідуальних особливостей вихованців. Вона, насамперед, полягає в забезпеченні послідовного ставлення до дитини як свідомої та відповідальної особистості, яка має право на власний вибір, самостійну постановку мети, використання незвичних засобів її досягнення, ухвалення неординарних рішень, прояви нестандартності у здійснюваних діях, учинках, поведінці, вироблення індивідуального стилю діяльності та життя.

Метою даної статті є розкриття сутності поняття "індивідуальний підхід", аналіз системи професійної підготовки майбутніх вихователів до здійснення індивідуального підходу в процесі виховання та навчання дітей дошкільного віку.

Питання індивідуального підходу до дитини розробляли такі науковці, як О. Запорожець, Г. Костюк, В. Котирло, Д. Ніколенко, Л. Проколієнко та інші. Вони заклали основи індивідуального підходу, визначили його сутнісні характеристики та значущість. У працях Г. Костюка індивідуальний підхід розглядається як важлива складова методики навчально-виховної роботи педагога. Автор наголошує на тому, що не можна ігнорувати індивідуальну своєрідність кожної дитини, проводити навчання, орієнтуючись на середнього учня, не звертати уваги на труднощі в навчанні або ігнорувати індивідуальні особливості в методиці та техніці повсякденної педагогічної роботи [4].

На думку В. Кузьменко, індивідуальний підхід – це більш вузьке поняття, ніж індивідуалізація, один (але не єдиний) з провідних принципів педагогічної діяльності, які забезпечують стратегію індивідуалізації. Індивідуальний підхід полягає у гнучкому використанні педагогами інтегрованої та різноманітної системи засобів, форм, методів і прийомів навчально-виховної роботи, яка враховує цілісну картину індивідуального розвитку кожної дитини [5].

Як зазначено в Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти, індивідуальний підхід є важливим принципом педагогіки, згідно з яким у навчально-виховній роботі з колективом дітей досягається вплив на кожного. Враховуються множинність і різноманітність характеристик кожної конкретної дитини – статевих особливостей, темпераменту, характеру, здібностей тощо. Індивідуальний підхід є запорукою ефективності педагогічного процесу, базується на тому, що будь-який освітній вплив залюбується крізь призму індивідуальних особливостей конкретної дитини [3, с. 80]. Таким чином, реалізувати на практиці індивідуальний підхід означає брати до уваги індивідуальну своєрідність кожної дитини як особистості.

Індивідуалізація як засіб реалізації заявленої Базовим компонентом особистісно орієнтованої моделі базується на врахуванні педагогами, хоч і обмеженого, проте особисто пережитого досвіду дитини. Чим молодша дитина, тим менше в неї досвіду. Однак з віком він розширюється, поглиблюється, набуває індивідуального забарвлення. Результатом набуття дошкільником першого життєвого досвіду є сформованість цілісної картини світу. Тому одним із завдань педагога є створення на ґрунті індивідуального досвіду дитини загальної цілісної картини світу. Якщо ця картина не чітка, то із вступом дитини до школи, внаслідок орієнтації освіти на різноманітні розрізнені предмети, вона може зруйнуватися. Тому особливого значення на етапі дошкільного дитинства є те, щоб кожен малюк спирався на свій життєвий досвід, який на наступних етапах модифікується, розширюється, набуває чіткості, усвідомленості, сталості [3].

Для забезпечення індивідуальної зорієнтованої дошкільної освіти найважливішого значення набуває гуманістична психолого-педагогічна концепція *ампліфікації*, збагачення розвитку дошкільника, запроваджена О. Запорожцем. За цією концепцією, оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей дитини створюються не форсованим навчанням, а завдяки збагаченню змісту ігор, спілкування, образотворчої та предметної діяльності [1]. Саме на цих засадах відбувається справжнє становлення дитячої індивідуальності, розвиток найкращих душевних якостей, які згодом увійдуть до золотого фонду зрілої людської особистості.

Важливість реалізації педагогом індивідуального підходу до розвитку, виховання і навчання дошкільника проголошує Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі". Матеріали Базової програми орієнтують вихователя на врахування у педагогічному процесі індивідуальної історії життя кожної дитини та її індивідуальних особливостей.

Виділимо основні проблеми індивідуалізації виховання і навчання, які існують в сучасному дошкільному закладі. Це спільний режим, однотипна обстановка, особистість вихователя, яка накладає свій відбиток на всіх вихованців, і схильність дошкільнят до наслідування й навіюваності. Завдання педагога полягає в тому, щоб ці нівелювальні тенденції проявлялися лише в межах необхідності та корисності для колективного співжиття. До того ж ці межі мають бути гнучкі й динамічні, щоб не перешкоджати задоволенню індивідуальних потреб та інтересів окремої дитини.

Однією з традиційних помилок, що трапляється в дошкільній практиці, є повернення уваги здебільшого до так званих негативних форм дитячої поведінки, спрямування усіх виховних зусиль на їх подолання. У такому разі, як зазначено в Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти, спостерігається зміщення основної мети виховного процесу: замість формування особистості дитини – боротьба з недоліками, усунення їх. Основна увага педагога має спрямовуватись на формування в дитини нових цінностей. Цей творчий процес і має стати тим ґрунтом, на якому не зможуть утриматися негативні звички [3].

Таким чином, майбутній педагог має отримати знання та уміння, необхідні для реалізації на практиці особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти.

Психолого-педагогічну підготовленість, методичну грамотність майбутні педагоги отримують, вивчаючи навчальні дисципліни "Індивідуалізація виховання і навчання дітей", "Актуальні проблеми дошкільної педагогіки", "Вікова психологія", "Виховання та навчання дітей в різновікових групах" та ін. Для їх вивчення студенти мають засвоїти розділи з таких дисциплін, як: "Загальна психологія", "Педагогічна психологія", "Дошкільна педагогіка", "Родинна педагогіка", "Співпраця ДНЗ з родинами".

Педагогічну майстерність та практичний досвід здобувають у процесі виконання лабораторних занять та проходження психолого-педагогічної практики в дитячих садках.

Навчальна дисципліна *"Індивідуалізація виховання і навчання дітей"* має на меті поглибити знання студентів з дитячої психології та дошкільної педагогіки, сформувані у майбутніх фахівців вміння здійснювати індивідуальний підхід до дітей у практиці суспільного дошкільного виховання.

Змістовий модуль "Значення індивідуалізованого виховання та навчання в дошкільному віці" передбачає ознайомлення студентів із особистісно орієнтованою моделлю дошкільної освіти, її змістом, основними засобами її реалізації (індивідуальним та диференційованим підходами); проблемами індивідуалізації виховання та навчання дітей дошкільного віку в педагогічній спадщині минулого та на сучасному етапі.

У межах даного модуля висвітлено характеристику вікових особливостей дітей дошкільного віку та їх урахування при організації освітнього процесу, особливості розвитку самосвідомості в ранньому та дошкільному віці.

Змістовий модуль "Урахування індивідуальних особливостей дошкільників в педагогічній діяльності" передбачає вивчення індивідуальних особливостей дошкільників та їх урахування в педагогічній діяльності, здійснення індивідуального підходу на організованих заняттях, методи і прийоми індивідуального підходу в процесі виховання і навчання; ознайомлення з формами роботи дошкільного закладу із сім'єю як важливим етапом у організації індивідуалізованого виховання та навчання, індивідуальною роботою з дитиною при підготовці до навчання у школі.

Вивчаючи дану дисципліну, вирішуються наступні завдання: оволодіння знаннями індивідуальних особливостей дитини; засвоєння методів і прийомів індивідуалізованого навчання; доцільного застосування матеріалів дисципліни з метою оптимізації індивідуалізованого навчання; опанування процесом урахування потреб дитини під час планування різних форм навчальної діяльності.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент засвоює: зміст Базового компонента дошкільної освіти, базові характеристики індивідуального розвитку дитини; вікові особливості дитини раннього та дошкільного віку; психологічні відмінності,

пов'язані із статевою належністю; методи і прийоми оптимізації індивідуалізованого навчання та виховання. Студенти оволодівають практичними навичками організувати навчально-виховний процес з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини; здійснювати диференційований підхід до навчання і виховання дошкільників, враховуючи статевою належність; індивідуальний життєвий досвід кожної дитини, її власне бачення подій навколишнього життя.

Без урахування індивідуальних особливостей дітей навіть майстерно вибудований педагогом вплив не дасть очікуваного результату. Тому вивчаючи дану дисципліну, майбутні вихователі мають засвоїти вміння бачити в дитині неповторну індивідуальність з усім розмаїттям якостей і властивостей, створювати оптимальні умови для саморозвитку, самореалізації, самовираження дитини дошкільного віку.

Вивчаючи дисципліну "Актуальні проблеми дошкільної педагогіки", студенти засвоюють вміння аналізувати стан теорії і практики сучасної дошкільної освіти; систематизувати та інтерпретувати нові засоби, методи, прийоми навчально-виховної роботи щодо здійснення індивідуального підходу в своїй практичній діяльності; будувати педагогічну діяльність на основі теоретичних досягнень сучасної педагогічної науки і практики; визначати мету і завдання виховання відповідно до вимог з урахуванням сучасних наукових досліджень.

У межах вивчення дисципліни майбутні педагоги ознайомлюються зі змістом державних документів про дошкільну освіту в Україні; Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" та іншими програмами, які рекомендовані Міністерством освіти і науки, молоді та спорту для використання в дошкільних навчальних закладах у 2012/2013 навчальному році: Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку "Впевнений старт", Дитина в дошкільні роки. Комплексна додаткова освітня програма, Програма розвитку дитини дошкільного віку "Українське дошкільля", Програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років "Дитина" та ін.; концептуальними засадами розвитку дошкільника як особистості в національній системі освіти; умовами ефективного впровадження у практику особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти; інтеграційними процесами в сучасній дошкільній освіті.

Зміст Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" спрямований на вирішення сучасних завдань – індивідуалізації, гуманізації, демократизації освітньо-виховного процесу в сучасних дошкільних навчальних закладах. Засвоєння змісту Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" студентами є необхідною умовою для їх подальшої практичної діяльності.

Навчальна дисципліна "Виховання в різновікових групах" має на меті сформува-ти у майбутніх педагогів уміння планувати роботу та організовувати навчально-виховний процес у різновікових групах. Майбутні фахівці мають засвоїти уміння будувати педагогічну діяльність на основі програмних вимог кожної вікової групи; планувати заняття у різновіковій групі, враховуючи навчальні завдання, які б відповідали рівневі знань дітей; визначати мету і завдання виховання відповідно до рівня знань дітей кожної групи; поєднувати різні організаційні форми навчання в групах з різновіковим складом.

Знання, які студенти отримують, вивчивши дисципліну "Вікова психологія", допоможуть правильно організувати освітній процес як у одновіковій, так і різновіковій групі, орієнтуючись на періодизацію вікового розвитку дитини, враховуючи провідну діяльність, кризові періоди та виникнення новоутворень.

Як *висновок* зазначимо, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів у вищому навчальному закладі повинна здійснюватись протягом усього періоду навчання, має бути системною, послідовною, спрямованою на оволодіння студентами таких професійно-педагогічних умінь та навичок, які допоможуть йому в майбутньому забезпечувати особистісно орієнтований підхід у вихованні та навчанні дітей дошкільного віку, враховуючи психологію розвитку кожної дитини, її особистий досвід, історію життя, вікові та індивідуальні особливості.

Зв'язок вищезазначених дисциплін з педагогічною практикою в навчальних дошкільних закладах забезпечить ефективність професійної підготовки майбутніх вихователів до здійснення індивідуалізації виховання та навчання дітей дошкільного закладу. Оскільки лише науково виважений індивідуалізований підхід до дитячої особистості може стати ключем до розв'язання основних завдань дошкільної освіти на сучасному етапі.

Література

1. 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. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К. : Ред. ж. "Дошкільне виховання", 1999. – 69 с.
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / наук. ред. О. Л. Кононко. – К. : Ред. журн. "Дошкільне виховання", 2003. – 244 с.
4. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / заг. ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
5. Кузьменко В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3–7 років : монографія / В. У. Кузьменко. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 453 с.
6. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / О. Л. Кононко, З. П. Плохій, А. М. Гончаренко та ін. – К. : Світич, 2009. – 208 с.

УДК 373.211.24:371.134

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Бєлєнька Г. В.

У статті розкрито сутність поняття "професійна компетентність вихователя дітей дошкільного віку", показано етапи її формування у майбутніх фахівців в умовах університетської освіти.

Ключові слова: компетентність, компетенція, вихователь дітей дошкільного віку, освітній процес.

В статье раскрыто сущность понятия "профессиональная компетентность воспитателя детей дошкольного возраста", показано этапы ее формирования у будущих специалистов в условиях университетского образования.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, воспитатель детей дошкольного возраста, образовательный процесс.

The article elucidates the essence of the concept "professional competence of preschool educators" and shows stages of its formation in conditions of university education.

Key words: competence, competency, preschool educator, educational process.

Актуальність теми. Масштабні за соціальними наслідками зміни, що нині відбуваються у світі та в Україні, значною мірою пов'язані з розвитком духовності людини. Тому вони не можуть не позначитися на всіх ланках освіти як важливому чиннику формування підростаючого покоління. Відповідно до українського законодавства дошкільна освіта у цьому зв'язку є первинною складовою системи безперервної освіти. Україна – одна із небагатьох країн світу, в якій на державному рівні визнано обов'язковість дошкільної освіти та її пріоритетну роль у формуванні особистості. Це свідчення того, що українське суспільство об'єктивно готове до сприйняття принципово нового розуміння статусу і ролі дошкільної освіти.

Сучасні діти дошкільного віку живуть у динамічному середовищі, яке постійно розвивається. Їхніми характерними рисами стають: висока емоційна чутливість, розумова активність і обізнаність у більшості доступних сфер навколишньої дійсності; нерівноваженість нервової системи; незадовільний стан здоров'я, відмінності у ціннісних орієнтаціях.

У цих умовах вихователі дітей дошкільного віку здебільшого не готові до виховання у навчально-виховному процесі зазначених рис. Така ситуація зумовлює конкретні вимоги до професійної компетентності вихователя – особи, від якої значною мірою залежить успішність розвитку дитини в дошкільні роки. Тож питання професійної компетентності фахівців сучасної системи дошкільної освіти виходить на перший план як надзвичайно значуще для прогресивного розвитку суспільства.

Аналіз останніх досліджень свідчить, що формування окремих складових професійної компетентності педагога відображено у дослідженнях А. Богуш, Н. Денисенко, Н. Гавриш, Е. Карпової, О. Кононко, Н. Лисенко, Н. Ничкало, Т. Поніманської, Л. Хоружої. Проте цілісного дослідження процесу формування професійної компетентності педагога дошкільної ланки освіти в Україні здійснено не було.

Мета статті полягає в окресленні сутності поняття "професійна компетентність вихователя дітей дошкільного віку" та методики її формування у студентів у період їхнього навчання в університеті.

Її завдання вбачаються автором у висвітленні етапів формування професійної компетентності майбутніх вихователів в умовах навчання в університеті та особливостей їх протікання.

Виклад основного матеріалу. У сучасній освіті результат фахової підготовки розглядається у категоріях "компетенція" та "компетентність". Під "компетенцією" розуміють наперед задану вимогу до освітньої підготовки (стандарт), опис повнова-

жень, окреслення сфери діяльності, потенційну можливість особистості (Є. Зеєр, І. Зимня, А. Дорофєєв, Н. Копилова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Печенюк, Н. Талізіна, Л. Хихловський, В. Шадріков, Р. Шакуров, К. Шапошніков, В. Шепель та інші). "Компетентність" визначається як підготовленість і реалізована здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. У її структурі традиційно виокремлюють знання, вміння, цінності, ставлення та досвід поведінки.

Професійна компетентність – вид компетентності, що характеризує особистість у контексті виконання нею професійних обов'язків. Дослідження І. Беха, А. Богуш, В. Бондаря І. Зязюна, Е. Карпової, В. Кузя, Т. Танько та ряду інших авторів підтверджують думку про те, що поняття професійної *педагогічної* компетентності є складнішим, ніж загальне поняття "професійна компетентність". Так, І. Зязюн підкреслює, що, крім знань і умінь, педагогові необхідні певні особистісні якості, адже він сам є засобом впливу на учня. Крім того, формування підростаючої особистості значним чином залежить від спрямованості педагога, його поведінки, яка безпосередньо впливає на дитину, віддзеркалюючись у її підсвідомості. Отже, специфіка структури професійної компетентності вчителя і вихователя полягає в урахуванні професійно значущих якостей особистості.

Професійна компетентність вихователя дошкільного навчального закладу характеризує його здатність виконувати професійні завдання діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність.

Професійні *компетенції* вихователя дошкільного навчального закладу визначені Галузевим стандартом вищої освіти. До таких компетенцій належать: оздоровчо-профілактична, діагностико-прогностична, плануюча, навчально-розвивальна, виховна, комунікативна, просвітницька, організаційно-педагогічна, контролююча і самовдосконалення.

Компетентність є результативно-діяльнісною характеристикою освіти. Професійна компетентність вихователя формується емпіричним шляхом або в процесі цілеспрямованого навчання у вищому навчальному закладі, де особистість поступово оволодіває фаховими компетенціями. Основними *етапами* формування професійної компетентності вихователя в умовах навчання є: адаптаційно-орієнтувальний, під час якого відбувається усвідомлення і осмислення вибору професії, корекція ціннісних пріоритетів, оволодіння мета- та спеціальними вміннями учіння; змістово-рефлексійний, в процесі якого здійснюється набуття знань і професійних умінь, їх осмислення, розкриття індивідуальних особливостей і розвиток на цій основі професійно значущих якостей особистості; практико-перетворювальний, під час якого відбувається інтеграція у педагогічне середовище та творча самореалізація.

Рівні компетентності характеризуються ступенем позитивного впливу особистості на навколишню дійсність. Чим вищий рівень професійної компетентності педагога, тим глибший (суттєвий) як безпосередній, так і опосередкований вплив здійснює він на довкілля (через своїх вихованців, їхніх батьків, інших людей). Це пов'язано як зі збільшенням обсягу знань, досвіду, функцій професійної діяльності, так і з розширенням повноважень особистості.

Формування професійної компетентності вихователів в період їхнього навчання у ВНЗ має певні *особливості*. Серед них: залежність ставлення до навчання, якості засвоєння предметних знань та сформованості професійних умінь від мотивації навчальної діяльності; залежність типу взаємин майбутнього фахівця із суб'єктами професійної діяльності від реальних взаємин, що склалися у нього з усіма учасниками навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі; залежність процесу управління розвитком особистості під час навчання, що здійснюється у напрямі від зовнішньої форми до внутрішньої, від якості взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу; залежність ефективності навчання від домінуючих психічних станів: урівноважені є фундаментом адекватної, прогнозованої і зваженої поведінки, неуврівноважені – основою виникнення психологічних новоутворень особистості.

Вивчення *мотивації* молодих людей, які обрали спеціальність "Дошкільна освіта" у ВНЗ, засвідчило, що професійні мотиви навчання має лише третина студентів. Основна мета навчання, за їхнім визначенням: набуття професійних знань та

умінь (32,1 %); набуття загального рівня культури, що відповідає поняттю "вища освіта" (30,2 %); отримання диплома про вищу освіту (27,6 %); інші (10,1 %). З'ясовано, що у студентів денної форми навчання переважає зовнішня мотивація навчання, заочної – внутрішня (як позитивна, так і негативна).

В ході експериментального дослідження були визначені особливості студентів першого курсу, що впливають на процес формування їхньої професійної компетентності: домінуючою спрямованістю є особистісна (93,9 %); серед мотивів навчання провідними виступають професійні (32,2 %) та набуття загального рівня культури, що відповідає поняттю "вища освіта" (30,1 %); самоорганізація навчальної діяльності переважно залежить від її зовнішньої регуляції викладачем і особистого ставлення студента до викладача; студенти першого курсу недостатньо володіють своїми психічними процесами, не вміють здійснювати їх вольову регуляцію; швидкий темп роботи є для них найбільш оптимальним, оскільки не дає змоги відволікатися і виступає корегулятором активності психічних процесів під час навчання; самооцінка більш ніж на 75 % є неадекватною: у 43,7 % студентів вона завищена, у 31,4 % – занижена. Водночас самооцінка змінюється під впливом нового соціального середовища і набуття професійних знань.

Емпіричні професійні знання студентів першого курсу та знання, набуті протягом першого року навчання, мають відокремлений від реалій життя характер – студенти не вміють використовувати такі знання у конкретній життєвій ситуації, відчують труднощі у їх передачі. Педагогічні якості, серед яких провідними є емпатія та комунікативність, розвинені недостатньо. Комунікативність як професійно значуща риса характеру майбутнього вихователя дітей дошкільного віку притаманна лише 8,2 % студентів. Низький і дуже низький рівень розвитку емпатійних здібностей виявили 40,1 % студентів. Любов до дітей у них має декларативний характер і не поєднується з вимогливістю.

Загальновідомо, що у вищому навчальному закладі вихідна (загальна) мета навчання визначається напрямом розвитку суспільства та основною концепцією освіти; оперативні цілі – завданнями навчального закладу та стандартами освіти, а конструктивні – завданнями навчального предмета та потребами суб'єктів навчання. Узгоджуються вони через зміст навчальної дисципліни та способи організації взаємодії учасників навчально-виховного процесу. Зміст професійної підготовки вихователів дітей дошкільного віку та організація навчальної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу у ВНЗ є основними напрямками педагогічного впливу на студентів для формування їхньої професійної компетентності.

Крізь призму кожної навчальної дисципліни узгоджуються та досягаються цілі навчально-виховного процесу: формування особистості, підготовка сучасного конкурентоздатного педагога, компетентного вихователя дітей дошкільного віку. Методичною основою кожної навчальної дисципліни є її методичний комплекс, який передбачає, поряд із змістом робочої навчальної програми, визначення методів до кожного навчального модуля, що відповідають ідеї узгодження тріади – надмети (формування особистості), мети (становлення студента як майбутнього педагога) і цілей кожного навчального заняття.

Методика формування професійної компетентності майбутніх вихователів охоплювала взаємоузгоджені з метою і цілями навчання студентів у вищому педагогічному навчальному закладі засоби та методи педагогічного впливу на їхню мотиваційну, когнітивну та діяльнісну сферу. Основою методики стало поетапне оволодіння студентами навчальними модулями загальноосвітніх та фахових дисциплін. Засвоєння кожного модуля дало студентам змогу поетапно досягати визначеної цілі навчання, оволодівати вміннями та якостями, що необхідні вихователю для вирішення професійних завдань та виконання фахових функцій.

Методичні підходи при організації навчальної взаємодії викладача і студентів полягали в поетапному розширенні потенційних можливостей останніх за рахунок побудови навчальних занять таким чином, щоб отримані знання знаходили своє практичне втілення на певному етапі розвитку особистості й розкривали перспективи їх застосування у майбутньому як основи професійного та особистісного успіху; диференціації змісту навчання залежно від життєвого досвіду, рівня попередньої підготовленості, психологічних особливостей студентів. При опануванні студентами системою запропонованих знань та практичних умінь акцент ставився на нескінченних можливостях творчого використання отриманої інформації та набутих умінь. Для

цього використовувалися два типи навчальних ситуацій: репродуктивна (адаптаційна) та продуктивна (творча).

Методика поетапного формування професійної компетентності вихователів дітей дошкільного віку полягала у забезпеченні послідовного проходження студентами етапів адаптації до умов навчання та оволодіння мета- та спеціальними вміннями учіння, індивідуального розвитку особистості в навчально-виховному процесі на основі отриманих фахових знань і умінь та поступової інтеграції в педагогічну сферу соціального середовища.

I етап (адаптаційно-орієнтувальний) передбачав створення сприятливих умов для успішної адаптації студентів у середовищі вищого навчального закладу, попереднє вивчення студентської групи. Цілі: вивчити типові та індивідуальні особливості студентів для забезпечення оптимальних умов їхньої адаптації до навчального середовища ВНЗ, допомогти увійти в навчальне середовище і відчувати себе у ньому комфортно завдяки оволодінню загальнонавчальними вміннями, прийняттю і засвоєнню правил взаємодії в педагогічному середовищі.

Засоби досягнення визначених цілей: залучення студентів до різноманітних педагогічних ситуацій взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, використання емоційно забарвленої та гуманістично спрямованої навчальної інформації, діагностичних методик, обробка та аналіз отриманих результатів.

II етап (змістово-рефлексійний) передбачав формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів шляхом оволодіння ними фаховими компетенціями в процесі виховного і розвивального навчання, розкриття і подальший розвиток професійно значущих якостей. Цілі: формування професійної компетентності в процесі навчання, розкриття і розвиток потенційних можливостей та професійно значущих якостей вихователів.

Засоби досягнення окреслених цілей: диференціація навчальних завдань відповідно до стилю навчальної діяльності, рівня професійної мотивації особистості, попередньої підготовки та якості оволодіння знаннями, розвитку професійно значущих якостей; надання системи фахових знань; вияв поваги до студентів та залучення їх до виконання навчальних завдань на засадах інтеграції та взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, що забезпечує виховний і розвивальний вплив; використання прийомів заохочення та стимулювання самостійності й активності у пізнанні та діяльності; широке використання прийомів вправлення для формування фахових умінь на основі отриманих знань та набуття початкового педагогічного досвіду, акцентування уваги і підтримка зусиль особистості щодо вияву та розвитку професійно значущих якостей.

III етап – практико-перетворювальний. Цілі: забезпечити практичну підготовку вихователів до професійної діяльності, задіяти механізми самоорганізації власної навчальної діяльності та професійного й особистісного самовдосконалення.

Засоби досягнення окреслених цілей: розроблення методичного комплексу навчальної дисципліни, в якому передбачено тісний зв'язок теоретичного матеріалу із завданнями практичної підготовки, широке впровадження інтерактивних прийомів навчання, урахування індивідуальних особливостей студентів, залучення до різноманітних видів діяльності: навчальної (теоретичної і практичної), організаційної, наукової, просвітницької, артистичної, шефської, волонтерської тощо.

Висновки. Результати фахової підготовки вихователів розглядаються в сучасній освіті у категоріях компетенцій та компетентності. Під "компетенцією" розуміють наперед задану вимогу до освітньої підготовки (стандарт, опис повноважень, професіограму, дескриптор професії), потенційну можливість особистості; "компетентність" – як професійну підготовленість і реалізовану здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. Її структуру становлять мотиви, знання, вміння професійної діяльності, ставлення особистості і професійний досвід.

Професійну компетентність вихователя дошкільного навчального закладу ми визначаємо як його здатність розв'язувати завдання професійної діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність. Її структурними компонентами є мотиви, системні знання, фахові вміння та професійно значущі якості особистості. Такі якості в результаті набуття особистістю професійного досвіду закріплюються і з часом поси-

дають серед компонентів чільне місце. В умовах ступеневої підготовки у вищому навчальному закладі *професійна компетентність випускника* визначається базовою і розглядається як *здатність трансформувати особистісні та навчальні здобутки (знання, уміння, професійно значущі якості) у площину професійної діяльності*.

Вимоги до компетентності вихователя ДНЗ визначені Галузевими стандартами вищої освіти, що містять перелік професійних компетенцій, а кваліфікації та посаді вихователя відповідає освітньо-кваліфікаційний рівень "бакалавр". Аналіз змісту фахових компетенцій, представлених у Галузевих стандартах вищої освіти, засвідчив, що алгоритм побудови освітньо-професійної програми підготовки фахівця за освітньо-кваліфікаційним рівнем "бакалавр": виробничі функції, типові завдання діяльності, професійні уміння є виправданим, оскільки вибудований на засадах компетентнісного підходу і передбачає постійне залучення студентів до практичних ситуацій вирішення професійних завдань. Однак розвиток системи дошкільної освіти потребує від сучасних вихователів нових фахових умінь, що пов'язані з поширенням інклюзивної освіти, упровадженням в освітній процес комп'ютерних технологій, педагогізацією батьків тощо. Це обумовлює необхідність перегляду змісту галузевих стандартів. Виникає потреба узгодженості системи фахової підготовки педагогів дошкільного фаху з європейською системою, що має лише два освітні рівні (бакалавр та магістр) і відрізняється від вітчизняної як за змістом, так і термінами підготовки фахівців.

Ступенева підготовка забезпечує різний рівень і, відповідно, різну глибинність професійної компетентності, обсяг кваліфікації та соціально-громадської спрямованості діяльності дошкільного педагога. Підготовку вихователів за ОКР "бакалавр" в умовах ступеневої підготовки фахівців неможливо розглядати ізольовано від попереднього та наступного освітньо-кваліфікаційних рівнів. Цей рівень має свої особливості: найбільш тривалий за часом, з'єднує попередні й наступні рівні, забезпечує базову вищу освіту і базову професійну компетентність вихователя.

Етапами формування професійної компетентності вихователів в умовах університетської підготовки є: адаптаційно-орієнтувальний, змістово-рефлексійний, практико-перетворювальний. Кожний з етапів має свої завдання і характеризується домінуючими циклами взаємодії учасників навчально-виховного процесу, що поступово ускладнюються. На першому етапі використовуються способи взаємодії, що забезпечують введення особистості у навчальну професійно спрямовану діяльність, а також розподілення дій викладача і студентів (навчання і учіння). На другому етапі використовуються репродуктивні (імітовані) і підтримані викладачем дії студентів. На третьому – саморегульовальні, самоспонукальні та самоорганізовувальні дії. Така побудова навчально-виховного процесу обумовлює поетапне використання методів: від пояснювально-ілюстративних, репродуктивних на першому етапі до методів проблемного викладу, частково-пошукових на другому та дослідницьких на третьому.

Поетапну систему роботи з формування професійної компетентності вихователів на засадах компетентнісного та індивідуально-диференційованого підходів передбачає постійне залучення суб'єктів навчально-виховного процесу у практичній ситуації діяльності і забезпечує розвиток професійно значущих якостей та можливість трансформації особистісних та навчальних досягнень студентів у сферу професійної діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання проблеми. *Перспективним вважаємо вивчення* специфічних особливостей кожного етапу формування професійної компетентності майбутнього фахівця, розвитку інтегративних процесів при вивченні студентами дисциплін загальноосвітнього та професійного циклу, формування міжпредметної компетентності викладачів вищої школи; удосконалення Галузевих стандартів вищої освіти та методик фахової підготовки вихователів.

Результати виконаної роботи дають підстави обґрунтувати *рекомендації та пропозиції* щодо поліпшення процесу формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки: на законодавчо-нормативному рівні розробити нові Галузеві стандарти спеціальності "Дошкільна освіта" згідно з Національною рамкою кваліфікацій і урахуванням вимог, які висуває до вихователя сучасне суспільство; керівникам відповідних підрозділів

вищих педагогічних навчальних закладів і закладів післядипломної педагогічної освіти розробити інструкції щодо створення викладачами навчально-методичних комплексів фахових дисциплін, у яких навчальні модулі узгоджуються із професійними компетенціями фахівців, зафіксованими у Галузевих стандартах вищої освіти; про ректорам/заступникам директорів педагогічних навчальних закладів з науково-методичної та навчальної роботи провести семінари та семінари-практикуми з метою підвищення наукової і методичної готовності педагогічних кадрів до формування професійної компетентності вихователів.

Література

1. Артемова Л. В. Реалії та перспективи розвитку дошкільної освіти України в контексті ключових позицій Болонської декларації / Л. В. Артемова // Вісник Глухівського державного національного педагогічного університету ім. О. Довженка. – 2010. – Вип. 16. – С. 10–14.
2. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Ганна Володимирівна Беленька. – К. : Університет, 2011. – 320 с.
3. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010101 "Дошкільне виховання" / Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богініч та ін. ; наук. кер. В. Бондар. – К. : МОН України, 2005. – 104 с.
4. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010101 "Дошкільне виховання" / Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богініч та ін. ; наук. кер. В. Бондар. – К. : МОН України, 2006. – 258 с.
5. Підготовка вихователів до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Г. Беленька, О. Богініч, З. Борисова та ін. / за ред. І. Загарницької. – К. : Видво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 310 с. – С. 47–98.
6. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.

УДК 378:371.132+37.032

**СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ,
ЩО МАЮТЬ ВІДХИЛЕННЯ У РОЗВИТКУ**

Залібовська-Ільницька З. В.

У статті розкрито сутність і зміст понять "система", "підготовка майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери", "діти, що мають відхилення у розвитку". Виокремлено та проаналізовано структурні компоненти системи підготовки майбутніх фахівців. Представлено основні вимоги до майбутніх соціальних педагогів. Показано специфіку соціально-педагогічної роботи з дітьми-інвалідами. Виокремлено напрями підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми, що мають відхилення у розвитку. Визначено, що у роботі з дітьми-інвалідами необхідно проявляти толерантність.

Ключові слова: система, підготовка, фахівець соціально-педагогічної сфери, діти, що мають відхилення у розвитку, дитина-інвалід.

В статье раскрыты сущность и содержание понятий "система", "подготовка будущих специалистов социально-педагогической сферы", "дети, имеющие отклонения в развитии". Очерчены и проанализированы структурные компоненты системы подготовки будущих специалистов. Представлены основные требования к будущим социальным педагогам. Показана специфика социально-педагогической работы с детьми, имеющими отклонения в развитии. Очерчены направления подготовки будущих социальных педагогов к работе с детьми, имеющими отклонения в развитии. Определено, что в работе с детьми-инвалидами нужно проявлять толерантность.

Ключевые слова: система, подготовка, специалист социально-педагогической сферы, дети, имеющие отклонения в развитии, ребенок-инвалид.

The article elucidates the essence and content of the notions "system", "preparation of future specialists in the socio-pedagogical sphere", and "children with developmental disorders". The structural components of the system of pre-service specialist preparation are determined and analyzed. The basic requirements for future social pedagogues are set forth. The specific character of socio-pedagogical work with disabled children is shown. The areas of preparation of future social pedagogues for work with children with developmental disorders are outlined. The necessity to practice tolerance with disabled children is ascertained.

Key words: system, preparation, specialist in the socio-pedagogical sphere, children with developmental disorders, disabled child.

Постановка проблеми. За даними Центру медичної статистики МОЗ України, за останні 5 років найбільше підвищилась захворюваність дітей на хвороби органів дихання, вуха (+22,9 %), природжені вади розвитку (+8,25 %) та новоутворення (+8,06 %) [3, с. 15]. Тому важливим завданням держави є забезпечення соціальної захищеності інвалідів, створення нею необхідних умов для індивідуального розвитку, реалізації інтелектуального чи творчого потенціалу. Згідно з Типовими положеннями про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, затвердженим Міністерством освіти України від 15.09.2008 р. № 852, спеціальна школа створюється для здобуття певного освітнього рівня знань загальної середньої освіти шляхом спеціально організованого навчально-виховного процесу в комплексі з корекційно-розвивальною роботою, медичною реабілітацією та роботою працівника соціальної сфери [4, с. 7]. Тому на сучасному етапі розвитку вищої педагогічної освіти України важливим є модернізація професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, яка передбачає підвищення не тільки теоретичного рівня знань студентів, а й удосконалення практичних умінь та навичок, необхідних для роботи.

Останніми роками в державі і суспільстві визначилися позитивні тенденції в галузі соціальної політики щодо дітей з обмеженими можливостями і їхніх сімей, що

знайшло своє відображення у першій із зазначених закономірностей. Розроблено низку документів, згідно з якими державні структури, громадські об'єднання, залучаючи до цього приватні ініціативи, покликані здійснювати заходи, спрямовані не лише на охорону здоров'я населення і профілактику інвалідності, але й на створення умов для реабілітації інвалідів, задоволення їхніх інтересів, інтеграцій у суспільство і професійну діяльність.

Досить ефективним механізмом реалізації державної політики і вирішення проблем інвалідів в Україні стали загальнодержавні і регіональні програми, які об'єднують усі зусилля різних відомств. Особливе місце в цьому списку посідає цільова Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, схвалена Постановою Кабінету Міністрів України від 12 жовтня 2000 р. № 1545 та Закон України "Про основи соціальної захищеності інвалідів" в Україні від 5 липня 2001 р.

У практиці соціальної реабілітації дітей з обмеженими функціональними можливостями залучають такі базові документи світового співтовариства: Всесвітня декларація прав людини (1948 р.), Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права (1966 р.), Декларація соціального прогресу і розвитку (1969 р.), Декларація про права розумово відсталих осіб (1971 р.), Конвенція про права дитини (1989 р.), Всесвітня декларація про особливості впливання, захисту і розвитку дітей (1990 р.), Конвенція і Рекомендації про професійну реабілітацію та зайнятість інвалідів (1983 р.) та інші.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери розробляють дослідники різних галузей: соціології та соціальної роботи (Р. Кравченко, Н. Кравченко, Н. Майорова та ін.), соціальної педагогіки та корекційної педагогіки (І. Зверева, А. Капська, О. Безпалько та ін.), психології (С. Рубінштейн, М. Гуліна, О. Безрукава та ін.).

В науковій літературі є багато напрацювань з проблеми соціалізації осіб з різними видами життєвих обмежень. Ця проблема порушується у працях вітчизняних і зарубіжних вчених: О. Біленюк, В. Бондар, Л. Бондарчук, О. Васишин, І. Єрмаков, Н. Кіпнес, Л. Сохань, І. Тараненко ін.

Формулювання цілей статті. Розкрити сутність і зміст понять "система", "підготовка майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери", "діти, що мають відхилення у розвитку". Показати специфіку соціально-педагогічної роботи з дітьми-інвалідами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Комплексний аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що основні поняття дослідження "система", "підготовка майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери", "діти, що мають відхилення у розвитку" належать до складних педагогічних категорій.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови "система" тлумачиться як порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь [1, с. 952].

Логіка дослідження вимагає розгляду поняття "підготовка". Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає його таким чином: запас знань, навичок, досвіду, набутий у процесі навчання, практичної діяльності [1, с. 952]. У Національній доктрині розвитку освіти України зазначено, що підготовка людей високої освіченості і моралі, кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження науково містких та інформаційних технологій, мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці є вагомим складовою системою вищої освіти. Вища освіта забезпечує фундаментальну, наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційного рівня відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової і професійної підготовки, перепідготовки та підвищення їх кваліфікації [1, с. 12–13]. В освітньо-кваліфікаційних характеристиках у структурі підготовки майбутніх учителів виокремлюються чотири функціонально пов'язаних аспекти: мотиваційний (система мотивів), когнітивний (система знань), операційний (система умінь і навичок) та особистісний (система особистісних якостей) [2, с. 67].

На основі сказаного вище можна стверджувати, що *підготовка майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери* передбачає піднесення теоретичного рівня знань студентів, удосконалення практично-методичних умінь, розвиток самостійності, інтересу до творчої педагогічної діяльності.

Для досягнення відповідного рівня готовності майбутніх соціально-педагогічних фахівців значущими складовими теоретичної підготовки є:

- психологічна, яка здійснюється під час вивчення дисциплін "Загальна психологія", "Вікова і педагогічна психологія", "Соціальна психологія";
- педагогічна – у процесі вивчення курсів "Соціальна педагогіка";
- фундаментальна, яка забезпечується у ході вивчення дисциплін лінгводидактичного циклу "Основи культури і техніки мовлення", "Основи красномовства", "Ділова українська мова";
- методична – шляхом засвоєння курсів "Технології соціальної роботи".

Зазначимо, що *майбутній соціальний фахівець* – це особа, яка через чотиришість років (залежно від кваліфікаційного рівня – бакалавр, спеціаліст, магістр) стане соціальним педагогом, буде виховувати, спрямовувати дітей на засвоєння духовних цінностей. Тому поняття "формування", що означає дію за значенням (виробляти в кого-небудь певні якості, риси характеру), тісно вплітається в тему дослідження [1, с. 952]. Формування – це складний процес становлення людини як особистості, який відбувається в результаті розвитку і виховання, характеризується умовною завершеністю [1, с. 52].

На думку А. Мороза, об'єктивний рівень підготовки соціальних педагогів визначається сформованістю їх професійних, психолого-педагогічних і методичних якостей [5, с. 54].

На даний час професійна підготовка фахівців соціальної сфери в Україні здійснюється у різних формах: очна, очно-заочна, заочна, вечірня, екстернат та інші – і передбачає багаторівневий характер освіти: допрофесійна, професійна, післядипломна, підвищення кваліфікації, перепідготовка кадрів. Соціальні працівники мають можливість отримувати різну професійно-рівневу кваліфікацію і спеціалізацію у середніх навчальних закладах (училищах, технікумах, коледжах, ліцеях) та у вищих навчальних закладах (інститутах, університетах, академіях, спецфакультетах) та ін.

Професійна підготовка спеціалістів для соціальної сфери здійснюється у вищих різних напрямків: університетах класичного профілю, педагогічних університетах, академіях, педагогічних, медичних, технічних, юридичних, економічних інститутах.

Розгортання соціально-педагогічної роботи з дітьми з обмеженими функціональними можливостями щодо їхньої інтеграції потребує того, що суспільство має сприяти створенню мережі реабілітаційних центрів для таких груп дітей, де здійснюється профорієнтація завдяки профнавчанню, консультації з правових проблем, надається конкретна допомога з працевлаштування. Все це потребує кваліфікованої роботи, що зумовлює ще одну загальну закономірність зростання потреб сім'ї, яка виховує дитину з обмеженими функціональними можливостями, у кваліфікованій соціальній допомозі, що передбачає різноманітні види реабілітації.

Спостереження і вивчення особливостей роботи з дітьми з обмеженими можливостями дозволило нам визначити ряд специфічних закономірностей. Загальною особливістю їх стало те, що дитина-інвалід у будь-якому аспекті специфічних закономірностей не може розглядатися поза сім'єю, де вона проходить первинні стадії соціалізації. Тому першу специфічну закономірність ми визначаємо як залежність ефективності соціально-педагогічної реабілітації дитини з обмеженими можливостями від мобілізації потенціалу сім'ї.

З одного боку, сім'я як спільнота є об'єктом багатоаспектного впливу з боку різних соціальних інститутів. Власний потенціал сім'ї і дієздатність, які є головною підтримкою дитини з проблемами у розвитку в процесі реабілітації, багато в чому залежать від ефективності, адресності і педагогічної доцільності допомоги держави і суспільства [6, с. 44].

Безперечно, власний потенціал сім'ї є комплексним, інтегративним показником її соціальної стабільності. Його дієвість поширюється на всіх членів сім'ї, які, за потреби, спроможні мобілізувати свої ресурси для підтримки того, хто їх найбільше потребує. Виходячи з таких позицій, можна стверджувати, що власний потенціал сім'ї є важливою ланкою в загальній системі реабілітаційних заходів, тим додатковим ресурсом, значення якого важко переоцінити.

Таким чином, величезний діапазон і унікальність засобів впливу роблять її одним із найбільш сильних засобів соціалізації, соціальної підтримки і захисту особистості, формування в ній загальнолюдських і, до того ж, індивідуалізованих властивостей.

Другою специфічною закономірністю соціально-педагогічної реабілітації проблемних дітей є реалізація індивідуальної програми реабілітації для кожної дитини з обмеженими можливостями згідно з її реабілітаційним потенціалом.

Індивідуальна програма реабілітації дітей з обмеженими функціональними можливостями є переліком реабілітаційних заходів, спрямованих на відновлення здібностей дитини до побутової, суспільної, майбутньої професійної діяльності згідно з її потребами, колом інтересів, рівнем домагань з урахуванням спрогнозованого потенціалу його соматичного стану, психофізіологічною витривалістю, соціального статусу і реальних можливостей соціального середовища.

Реалізація індивідуальної програми характеризується чітко вираженим психолого-педагогічним наповненням усіх реабілітаційних заходів. При цьому простежується послідовність, комплексність і неперервність при виконанні індивідуальних програм.

Третя специфічна закономірність соціально-педагогічної реабілітації дитини з обмеженими функціональними можливостями полягає в об'єднанні зусиль сукупного потенціалу соціуму для найбільш повного задоволення потреб сім'ї дитини з проблемами здоров'я і розвитку.

У цьому разі йдеться про інтеграцію діяльності як державних органів, так і громадських, приватних ініціатив різного профілю з метою найбільш повного задоволення потреб цієї категорії сімей у її самореалізації, розкритті власної корисності.

Зазначена закономірність відображає залежність результатів реабілітації від міри впливу сукупного потенціалу соціуму як багатомірного явища: життєве середовище, соціальне мікросередовище, середовище проживання конкретної людини, життєвий простір, соціальний простір.

Соціум, у якому традиційно відбувається процес соціалізації особистості дитини з обмеженими функціональними можливостями і яка виховується вдома, зазвичай, має два виміри – сім'я і сімейно-сусідська спільнота.

Практика свідчить, що успіх реабілітації залежить від багатства зв'язків (контактів), у які вступає сім'я хворої дитини і яка обрала для себе інтегративний шлях розвитку.

Взаємодія соціуму і дитини та її сім'ї доповнюють один одного. Наприклад, спілкування і співробітництво здорових дітей і дітей з обмеженими функціональними можливостями призвело до народження нового соціального явища – волонтерського руху як прояву дитячого милосердя.

Визначені загальні і специфічні закономірності соціально-педагогічної роботи та принципи соціально-педагогічної реабілітації дітей і молоді з обмеженими функціональними можливостями дозволили окреслити принципи діяльності фахівця, котрий спеціалізується на роботі з дітьми з обмеженими функціональними можливостями: надання прав дитини; надання державних гарантій у сфері соціального обслуговування; забезпечення отримання рівних можливостей щодо отримання соціальних послуг і їх доступності для дітей і молоді цієї категорії; послідовності всіх видів соціального обслуговування; орієнтації соціального обслуговування на індивідуальні потреби; пріоритетності заходів із соціальної адаптації дітей-інвалідів і молодих інвалідів; відповідальності органів державної влади, органів місцевого самоуправління за збереження прав дітей-інвалідів у сфері соціального обслуговування [2, с. 69].

У забезпеченні соціальної допомоги і підтримки дітей з обмеженими функціональними можливостями помітну роль відіграє фахівець, котрий повинен: забезпечити допустиме і доцільне посередництво між особистістю дитини, сім'ї, з одного боку, і суспільством з різними державними і громадськими структурами, з іншого.

Висновки. Отже, визначені специфічні закономірності соціально-педагогічної реабілітації дітей, що мають відхилення у розвитку: реалізація індивідуальної програми реабілітації для кожної дитини з обмеженими можливостями згідно з її реабілітаційним потенціалом; успіх реабілітації залежить від багатства зв'язків (контактів), у які вступає сім'я хворої дитини і яка обрала для себе інтегративний шлях розвитку; створення мережі реабілітаційних центрів для таких груп дітей.

Перспективи подальших розвідок: чинники соціалізації дітей, що мають відхилення у розвитку.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ "Перун", 2004. – 1440 с.
2. Бастун Н. Л. Специфіка раннього втручання для дітей з різними функціональними обмеженнями / Н. Л. Бастун, С. О. Лукомська // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 3. – 157 с. – С. 67–73.
3. Короткий термінологічний словник із соціальної педагогіки, соціальної роботи / уклад. Л. В. Лохвицька, І. І. Доброскок. – Переяслав-Хмельницький, 2007. – 144 с.
4. Медико-демографічна ситуація та організація медичної допомоги населенню у 2010 році : підсумки діяльності системи охорони здоров'я та реалізації програми економічних реформ на 2010–2014 роки "Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава". – К. : МОЗ України, 2011. – 104 с. – С. 15.
5. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация молодого учителя : монография / А. Г. Мороз. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. – 329 с.
6. Програми з методичними рекомендаціями для 5–10 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Українська література / за ред. Л. О. Жук, Л. С. Торба, Н. П. Годованюк та ін. – К., 2010. – 79 с. – С. 3–7.

УДК 37.018.1(073)

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ГУВЕРНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИШІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Кобилянська Л. І.

Стаття присвячена розглядові проблеми формування готовності до виконання професійних функцій майбутніми соціальними гувернерами у процесі навчання у ВНЗ. Автор на основі аналізу змісту, напрямів професійної діяльності та моделі особистості гувернера пропонує визначення структури і критеріїв готовності, а також шляхи та умови її формування у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Ключові слова: гувернер, соціальний гувернер, професійна підготовка, готовність до професійної діяльності.

Статья посвящена рассмотрению проблемы формирования готовности к профессиональной деятельности будущих социальных гувернеров в годы их обучения в вузе. Автор, основываясь на анализе деятельности и модели личности гувернера, предлагает определение структуры и критериев готовности, а также путей и условий ее формирования в учебно-воспитательном процессе вуза.

Ключевые слова: гувернер, социальный гувернер, профессиональная подготовка, готовность к профессиональной деятельности.

The article is devoted to the problem of forming preparedness of prospective social tutors for fulfilling professional functions in the process of education at higher educational institutions. On the basis of analysis of the content, areas of professional work and the model of the tutor's personality, the author suggests definitions of the structure and components of preparedness and describes ways and conditions for its formation in the educational process at higher educational institutions.

Key words: tutor, social tutor, professional training, preparedness for professional activity.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Суспільно-політичні та соціально-економічні зміни, які визначають у останні десятиліття соціальне "обличчя" сучасного українського пересічного громадянина, спричинили розвиток сфер і попиту на різні види соціально-педагогічних послуг та, відповідно, привели до необхідності підготовки фахівців, здатних виконувати професійні функції, важливі як для загального розвитку держави, так і для кожної особистості зокрема. Серед них особливе місце займають соціальні педагоги, діяльність яких сьогодні характеризується розширенням поля професійної діяльності, ускладненням функцій та напрямів роботи, появою нових категорій споживачів соціально-педагогічних послуг. Підтримка різних категорій клієнтів з конкретними проблемами й потребами вимагає їх чіткої спеціалізації. Виокремлення соціального гувернерства як напряму соціально-педагогічної діяльності є об'єктивно обґрунтованим та професійно необхідним. Підготовка таких фахівців у ВНЗ забезпечить зростаючий попит на їхні послуги як у певних категоріях родин, так і у опікунсько-виховних, соціально-реабілітаційних закладах, громадських, благодійних організаціях тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціальних педагогів у ВНЗ розглянуті у ґрунтовних дослідженнях С. Архипової, М. Галагузової, Н. Заверико, І. Зверєвої, А. Капської, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченка та ін. Сутнісні аспекти готовності педагогів до професійної діяльності висвітлено О. Абдуллою, І. Богдановою, І. Зимньою, Н. Кічук, З. Курлянд, В. Сластьоніним, О. Цокур; проблеми формування готовності до здійснення соціально-педагогічної роботи детально проаналізовано у роботах О. Безпалько, О. Москалюк, С. Пащенко, Л. Пундик, З. Фалинської. Особливості професійної соціально-педагогічної діяльності та їх урахування в процесі фахової підготовки з'ясовані у наукових розвідках

Ю. Галагузової, І. Зверєвої, Г. Лактіонової, А. Капської, Л. Міщик, В. Поліщук, інноваційні технології підготовки майбутніх соціальних педагогів стали предметом досліджень П. Гусака, О. Дубасенюк, І. Козубовської, В. Поліщук та ін.

Функціонування сучасного інституту гувернерства, сфери та напрями діяльності соціальних гувернерів останніми роками знайшли відображення у публікаціях І. Акіншевої, А. Бардінова, Л. Завацької, Т. Кулікової, Н. Максимовської, Н. Савельєвої, Є. Сарапулової, С. Теплюк, С. Хлебик, дисертаційних дослідженнях А. Ганічевої, М. Денисенко, О. Корх-Черби, С. Марченко, Т. Одарченко, Л. Пасечник, Т. Тімохіної, С. Трошиної. Професійна підготовка гувернерів та соціальних гувернерів розглядається у наукових працях А. Бардінова, В. Бардінової, Г. Беленької, З. Зайцевої, М. Машовець, Н. Савельєвої, Є. Савушкіної, Д. Федоренка, дисертаційній роботі О. Шароватової. Разом з тим професійна підготовка соціальних гувернерів в умовах неперервної освіти як системний багатовимірний механізм, що функціонує з урахуванням специфіки соціально-педагогічної роботи в Україні, базується на інноваційних технологіях відповідно до європейських і вітчизняних освітніх стандартів та вимог, має випереджувальний характер, потребує обґрунтування й подальшого дослідження. Важливим інтегративним показником результативності такої підготовки є сформованість готовності до майбутньої професійної діяльності.

Формулювання цілей статті. З огляду на вищезазначене **метою** даної публікації є обґрунтування структури та критеріїв, основних шляхів та умов формування готовності майбутніх соціальних гувернерів до виконання професійних функцій у процесі навчання у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка соціальних гувернерів у ВНЗ як фахівців особливого профілю соціально-педагогічної діяльності потребує обґрунтування змісту та структури цього виду роботи. Зауважимо, що серед теоретиків соціальної педагогіки немає єдиної думки щодо трактування термінів "гувернер" та "соціальний гувернер". Узагальнивши напрацювання учених, пропонуємо власне визначення поняття "соціальний гувернер".

Соціальний гувернер – це фахівець з психолого-педагогічної та соціально-медичної підтримки дітей з особливими потребами, який здійснює свою діяльність як безпосередньо у сім'ї, так і у соціально-реабілітаційних та опікунсько-виховних закладах. Основною метою його роботи є сприяння соціокультурній реабілітації дитини з функціональними обмеженнями, її інтеграції у суспільство шляхом розвитку її потенційних можливостей, індивідуального навчання й виховання, перш за все основ самообслуговування. Соціальний гувернер також надає консультативну, посередницьку, охоронно-захисну, соціально-терапевтичну, організаторську допомогу родині, що виховує дитину-інваліда, сприяє її педагогізації, налагодженню позитивного внутрішньосімейного спілкування та сімейних стосунків, що активізуватимуть її внутрішній реабілітаційний потенціал.

Сутнісно важливими напрямами роботи соціального гувернера є:

1. Соціально-педагогічна діяльність з дітьми різного віку, а також соціально-педагогічна підтримка людей, які цього потребують, протягом життя (обдаровані, люди з особливими потребами, люди похилого віку та ін.).
2. Реалізація соціального виховання в умовах індивідуальної домашньої освіти та виховання щодо дітей, батьки яких зацікавлені в залученні фахівця з організації ефективної виховної роботи.
3. Індивідуальна робота з обдарованими дітьми або з дітьми, які мають соціальні відхилення, з метою соціально-педагогічної корекції.
4. Налагодження міжпоколінних стосунків у родині як незамінний напрям в індивідуальному підході щодо трансляції соціальних цінностей.
5. Сприяння формуванню батьківських об'єднань у територіальній громаді, які мають за мету поліпшення виховання дітей та гармонізації умов життєдіяльності соціального середовища.
6. Підвищення педагогічної культури батьків, активізація виховного потенціалу родини та формування навичок усвідомленого батьківства [2, с. 14].

Специфіка гувернерської діяльності не обмежується вищезазначеними напрямами, видами, формами роботи. Так, для гувернера надзвичайно важливим є рефлексія ним власного буття в професії – бажання і здатність особистісного бачення, обдумування, чуттєвого переживання, синтезу своєї та своїх колег теорії й практики

виховання, вміння оцінювати власні професійно необхідні знання та досвід, самоаналіз намірів, можливостей і ризиків, досягнень та помилок, результатів виховної діяльності. Така рефлексія – необхідний, переконливий, інтегрований показник неформального, зовнішнього і внутрішнього, особистісного ставлення гувернера до дітей, до себе, до себе у процесі виконання професійних функцій. Реалізація принципу індивідуалізації в освітньо-виховній діяльності соціального гувернера передбачає специфічну готовність – готовність до несподіванок у щоденному професійному житті як одне з найвищих проявів професіоналізму. Важливим є здатність відчувати взаємозв'язок між визначеністю (заданістю) і динамічністю педагогічного процесу, тобто здатність і зберігати, і змінювати, удосконалювати себе, щоб залишатися для дитини цікавою, своєрідною особистістю з власним стилем.

Модель спеціаліста, зокрема й соціального гувернера, забезпечуючи реалізацію цільової функції професійної освіти, відповідно до якої здійснюється відбір і структурування змісту підготовки, – це система ознак, що характеризують ступінь відповідності професійної діяльності спеціаліста рівню розвитку педагогічної науки, соціальному замовленню. Модель виступає тим інструментом, який дозволяє проаналізувати, вивчити та ліквідувати протиріччя, які існують між вишівською підготовкою і сферами, де працюють випускники відповідного фаху. Професійна готовність розглядається як сукупність індивідуально-психологічних якостей, які відображають спрямованість, мотивацію особистості, структуру знань, професійних умінь, емоційно-вольові характеристики й особистісні якості майбутнього фахівця. Це – складне соціально-педагогічне утворення, яке містить у собі систему знань, умінь і навичок, передбачає потреби, переконання, погляди, ставлення, почуття, установки на певну діяльність; цілісне утворення, довготривале за часом, як модель, що визначається своїми іманентними та інваріантними складовими, які знаходяться між собою в органічному поєднанні.

Готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності значною мірою залежить від ціннісних орієнтацій та мотиваційної сфери педагога, оскільки вона є передумовою його поведінки і виконує кілька функцій: спонукає, спрямовує та організовує, надає особистісного смислу й значущості діяльності. Готовність до професійної діяльності – це такий психофізичний стан спеціаліста, який володіє знаннями, вміннями, навичками, в якому він може негайно перейти до безпосереднього виконання своєї професійної діяльності [1, с. 25].

Система підготовки фахівця, у т. ч. й соціального гувернера, метою якої є формування готовності до професійної діяльності, охоплює теоретико-методологічні й методичні засади, відображає єдність теоретичної, методичної та практичної складових. Це складний та динамічний процес, кінцевим результатом якого є формування відповідного (високого, творчого) рівня готовності.

Концептуальні основи професійної підготовки соціальних педагогів, які доцільно екстраполювати й на підготовку соціальних гувернерів, висловлює В. Поліщук. Вона доводить, що система професійної підготовки соціальних педагогів передбачає єдність, взаємозумовленість, наступність цільових, змістових, технологічних, діагностичних функцій усіх структурних компонентів, що її формують. У структурі моделі особистості цього фахівця дослідниця виокремлює такі компоненти: мотиваційний, ціннісний, професійно зумовлені особистісні якості (особистісний), гностичний, технологічний, функціонально-рольовий, нормативно-правовий [4, с. 19].

Готовність до професійної соціально-педагогічної діяльності В. Поліщук трактує як складне особистісне утворення, що визначається цінностями соціально-педагогічної діяльності; психологічним станом; системною сукупністю професійних знань, умінь і навичок, необхідних для кваліфікованого виконання професійних функцій; сформованістю професійно зумовлених особистісних якостей. Основними компонентами готовності визначено: мотиваційний, ціннісний, когнітивний, професійно-особистісний, діяльнісно-практичний та аналітичний; на їх основі готовність до соціально-педагогічної діяльності диференціюється дослідницею за чотирма рівнями (високим, достатнім, середнім, низьким) [4, с. 25–26].

Готовність до здійснення професійної діяльності учені визначають залежно від сфер та напрямів діяльності гувернера та соціального гувернера. Так, О. Шароватова, розглядаючи гувернерство як один із напрямів діяльності соціального педагога, вважає, що готовність соціальних педагогів до гувернерської діяльності – це

складна особистісна характеристика соціального педагога, яка виявляється у потребі та умінні ефективно організовувати губернерську діяльність, творчо підходити до вирішення професійних завдань, а також умінні пристосовуватись до змінних умов соціально-педагогічного процесу. Структурними елементами готовності дослідниця визначає мотиваційно-ціннісний, змістовий, діяльнісний та особистісно-рефлексивний компоненти. Вони конкретизовані у критеріях, до яких віднесено: спрямованість на роботу в домашніх умовах чи умовах, наближених до таких; наявність необхідних соціально-педагогічних знань, які відображають особливості діяльності соціального губернера; володіння соціально-педагогічними вміннями губернерської діяльності; розвинутість особистісних професійно важливих якостей і рефлексій. Відповідно до визначених критеріїв О. Шароватова встановила рівні готовності майбутніх соціальних педагогів до губернерської діяльності – низький, достатній, високий [5, с. 7–8].

Російська дослідниця Т. Одарченко у своїй дисертаційній роботі доводить, що модель професійної підготовки губернера зі знанням іноземної мови до роботи у сфері іншомовної дошкільної освіти, – це єдність цільового, мотиваційно-ціннісного, когнітивного, соціально-комунікативного, професійно-діяльнісного й рефлексивно-регулятивного компонентів. Професійне становлення губернера зі знанням іноземної мови вона розглядає як неперервний процес професійного самоудосконалення, в основі якого лежить його спрямованість на особистісне і професійне зростання, розкриття власного педагогічного потенціалу. Критеріями професійної підготовки лінгвогубернера Т. Одарченко визначає: особистісну готовність губернера; лінгвістичну компетентність; методичну майстерність; володіння методами психолого-педагогічної діагностики розвитку дитини; знання психології сучасної сім'ї і специфіки стосунків у ній.

Підготовка такого фахівця забезпечується використанням локальної дидактичної системи, спрямованої на формування лінгвістичної, методичної, психолого-педагогічної й міжкультурної компетенцій, і спроектованій з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, рівня їх іншомовної й загальнокультурної підготовки. Т. Одарченко чітко виокремлює такі рівні готовності лінгвогубернера до професійної діяльності: малопродуктивний (локально-моделюючий) – низький; продуктивний (системно-моделюючий) – середній; високопродуктивний (глобально-моделюючий) – високий [3].

Узагальнення підходів учених до структури професійної готовності фахівців дозволяє визначити ті компоненти, які у різних формулюваннях детермінують основні її характеристики: мотиваційний, змістовий (змістово-операційний), морально-орієнтаційний, емоційно-вольовий, оцінний, психофізіологічний. З огляду на вищезазначене, з урахуванням концептуальних розробок вітчизняних та зарубіжних науковців, вважаємо, що готовність майбутніх соціальних губернерів до професійної діяльності складається із особистісної (стійка мотивація діяльності та бажання працювати з дітьми, їх найближчим оточенням; здатності до організації, виконання і регулювання своєї діяльності) і професійної готовності (володіння необхідними знаннями, технологіями, методами соціально-педагогічної діяльності) та пропонуємо таку структуру готовності як системи взаємопов'язаних елементів (компонентів):

- мотиваційно-ціннісний (виражає свідоме ставлення до майбутньої професійної діяльності, об'єднує сукупність мотивів, адекватних її цілям та завданням; демонструє професійно-гуманістичну спрямованість особистості);
- операційно-змістовий (сукупність знань, необхідних для продуктивної соціально-педагогічної діяльності; інтелектуально-пізнавальний розвиток майбутнього фахівця та знання дидактичних аспектів застосування отриманих знань);
- процесуально-діяльнісний (відображає дієво-практичний аспект готовності як система сформованих вмій та навичок практичного вирішення завдань у процесі соціально-педагогічної діяльності);
- аналітико-рефлексивний (пізнання, аналіз, корекція та удосконалення явищ реальної соціально-педагогічної дійсності);
- емоційно-вольовий (здатність до саморегуляції, цілеспрямованість, працьовитість, наполегливість, ініціативність, емоційна сприйнятливність, терплячість);
- соціально-комунікативний (уміння вести професійно орієнтоване спілкування у формі монологу, діалогу, полілогу з дитиною, її оточенням, колегами; вміння обирати адекватні засоби комунікативного впливу, регулювати комунікативну діяльність учасників соціально-педагогічного процесу);

- особистісно-креативний (готовність до несподіванок, змін, нестандартних ситуацій та наявність умінь конструктивно, творчо вирішувати їх; сукупність особистісних якостей, важливих для виконання професійної діяльності).

Критеріями готовності студентів до майбутньої губернерської діяльності визначено: когнітивний (наявність, повнота, глибина та міцність опанування необхідними теоретико-практичними знаннями, важливими для виконання професійних функцій); процесуально-методичний (володіння уміннями й навичками, спрямованими до забезпечення комфортної взаємодії з вихованцем та членами родини; методична підготовка до передачі відповідних знань вихованцеві та членам його родини); аналітично-коригувальний (уміння спроектувати освітньо-виховну діяльність, творчо-розвивальний процес в умовах сім'ї, створити атмосферу взаєморозуміння, співпраці, здатність аналізувати й коригувати її залежно від об'єктивних змін); професійно-ціннісний (відображає ставлення соціального губернера до дитини (вихованця), ставлення до себе, ставлення до себе у професії, спрямованість на досягнення соціально значущої мети); професійно-особистісний (розвиток професійно та особистісно важливих якостей, таких як висока моральність, визнання цінності іншої людини, поваги її права на відстоювання власної позиції, індивідуальне бачення світу та свого місця у ньому; толерантність, поміркованість, виваженість оцінок, відповідальність за вихованця, розумна конформність, креативність, прогностичність мислення й діяльності, здатність працювати в умовах закритого простору, яким є сім'я, вміння підтримувати відповідально-довірливі стосунки з батьками, іншими членами родини тощо).

Науково-теоретичний аналіз джерел, проведена дослідно-експериментальна робота дозволяють стверджувати, що існує принципова можливість здійснення в умовах навчання у ВНЗ ефективної професійної підготовки соціальних губернерів. Для цього необхідні кардинальні зміни у змісті традиційної професійної освіти, дотримання певних принципів, психолого-педагогічних та організаційно-методичних умов.

Концептуальним підґрунтям формування системи фахової підготовки майбутніх губернерів у ВНЗ стало положення про те, що специфіка професійної діяльності губернера передбачає необхідність формування дискурсивного мислення та спеціальних дискурсивних умінь, які дають можливість глибоко мислити, вільно спілкуватись (говорити, розмовляти, дискутувати, розмірковувати, вести діалог тощо) і ефективно діяти. До основних дискурсивних умінь педагога відносяться: здатність до рефлексії; уміння імпровізувати; уміння прогнозувати та передбачати (антиципація); вміння ефективно слухати та запам'ятовувати; уміння проявляти емпатію, толерантність у спілкуванні; вміння протистояти деструктивним явищам у педагогічному діалозі (мовній агресії, словесному маніпулюванню, вульгаризації та жаргонізації мови) [6, с. 6].

У змісті професійної підготовки соціальних губернерів повинні знайти відображення філософські світогляди сьогодення, зорієнтовані на людину як найвищу цінність, епіцентр всіх соціально-економічних та наукових проєктів, тобто для формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності, наприклад, важливо опанувати основами педагогічної аксіології (знань про цілі та цінності виховної діяльності); педагогічної антропології (знань про людину як об'єкт педагогічного впливу); педагогічної соціології (знань про соціальні умови та механізми здійснення виховання); педагогічної технології (знань про педагогічну діяльність, що здійснюється за допомогою визначених засобів); педагогічної культурології (ту частину знань, нагромадженої в суспільстві культури, яка відтворюється в умовах навчання і виховання). Системний підхід у професійній підготовці реалізується у єдності таких підсистем: студенти, викладачі, зміст освіти, дидактичні процеси, форми та методи організації навчання.

Чітке поетапне здобуття знань, ампліфікація (з лат. – розширення, збагачення) змісту освіти, інтеграція професійно спрямованих знань з циклів гуманітарної, соціально-економічної, природничо-наукової та професійно-педагогічної підготовки, реалізація міжпредметних зв'язків дозволить уникнути дублювання й сприятиме формуванню операційно-змістового компонента готовності. Поетапна модифікація змісту підготовки соціальних губернерів у ВНЗ може здійснюватись шляхом уточнення, доповнення, деталізації і внесення змін у навчальні програми. Змістовим ядром навчання (наприклад, у підготовці соціальних губернерів у Чернівецькому національ-

ному університеті імені Юрія Федьковича) виступають дисципліни: "Педагогіка сімейного виховання", "Технології роботи соціального гувернера", "Теорія та історія гувернерства", "Методика індивідуального навчання", "Дошкільна педагогіка та психологія", "Розвиток мовлення та дитяча література", "Практичний курс іноземної мови з методикою викладання", "Музичне виховання і хореографія", "Художньо-прикладна діяльність" та інші.

Аудиторні заняття, позааудиторна, індивідуальна та самостійна робота; соціально-педагогічна практика, у яку внесені відповідні до специфіки гувернерської діяльності бази, завдання, види діяльності; інноваційні технології навчання (ігрові технології, моделювання соціально-педагогічних ситуацій, дискусії, презентації, кейс-метод, метод портфолію, інформаційні технології і т. ін.) оптимізують формування процесуально-діяльнісного та аналітико-рефлексивного компонентів готовності. Для формування дискурсивних умінь соціального гувернера на практичних (семінарських) заняттях студентам пропонуються такі типи завдань та вправ: аналітичні (робота з науковими, художніми, публіцистичними текстами, експериментальними матеріалами, отриманими під час виконання завдань на соціально-педагогічній практиці та у результаті спостереження за реальним мовним середовищем); пошукові, спрямовані на вирішення проблемних педагогічних мовленнєвих завдань, а також пов'язані із підбором ілюстративного матеріалу до тих чи інших тем чи тематичних розділів навчальних курсів; проєктивно-моделюючі, які передбачають створення самостійних висловлювань, текстів, мовленнєве малювання (Ю. Щербиніна), трансформацію та інсценування ситуацій спілкування, розробку практичних методичних порад та рекомендацій.

Особливе місце займають комунікативні ігри, спрямовані на практичне відпрацювання окремих дискурсивних умінь, комплексне їх закріплення в груповій діяльності. Серед форм найефективнішими є проблемні лекції, лекції-бесіди, групова та індивідуальна робота, виконання індивідуальних науково-дослідних та творчих завдань, проєктів.

Констатуємо, що основним показником ефективності навчання із застосуванням моделі та технології формування професійно значущих якостей майбутніх соціальних гувернерів став перехід студентів від схильності до виконавського стилю навчальної роботи до самостійності, ініціативності, творчої спрямованості навчальної та професійно-практичної роботи студентів, яка базується на активній особистісно-професійній позиції.

Основними шляхами формування готовності майбутніх соціальних гувернерів до професійної діяльності є модифікація, ампліфікація змісту теоретичної підготовки з урахуванням сфер та видів діяльності соціального гувернера, професійно значущих і особистісних рис; організація практичної підготовки, яка забезпечить "занурення" у майбутню професійну діяльність; оновлення арсеналу методів та форм навчання, передбачивши використання інноваційних технологій, спрямованих на формування важливих теоретико-практичних знань, умінь, навичок (контекстне навчання, кредитно-модульно-рейтингова технологія, інформаційні технології навчання, технологія дистанційного навчання, технологія самоосвіти, особистісно зорієнтоване навчання, креативні технології, технологія проблемного навчання, технологія кооперованого навчання, технологія кейс-методу, технологія навчання на основі латерального мислення та ін.); створення особливого освітньо-виховного середовища у ВНЗ, спрямованого на професійно-креативний розвиток й саморозвиток особистості студента.

Головними умовами формування готовності майбутніх соціальних гувернерів у процесі навчання у ВНЗ вважаємо: створення концептуальної моделі особистості та діяльності сучасного гувернера, яка є орієнтиром фахової підготовки; удосконалення теоретико-практичної підготовки студентів, методичного інструментарію викладання професійно зорієнтованих дисциплін з дотриманням принципів фундаментальності, академічності, активно-розвивального характеру навчання, посилення його творчого компонента; переорієнтація змісту і спрямованості суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем та студентами з метою розвитку у студентів інтелектуальної, мотиваційної, вольової та ціннісної сфер; проєктування соціально-особистісного професіогенезу майбутніх гувернерів через створення особливого освітньо-виховного середовища, яке наблизитиме їх до цілісного модельного ставлення до реалій, завдань і способів майбутньої професійної діяльності на основі набуття спеціальних

знань, умінь та навичок з метою формування мотиваційних, інтелектуальних, операційно-вольових і професійно-особистісних утворень.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, у процесі навчання у ВНЗ реалізується основна мета освіти – розвиток професійно-особистісних якостей майбутнього фахівця та формування його готовності до здійснення професійної діяльності. Базуючись на принципах фундаментальності і перспективності професійної підготовки, в умовах ВНЗ реальним завданням є підготовка соціального гувернера як особистості з гнучким педагогічним мисленням, адекватними ціннісними орієнтаціями, розвиненою самосвідомістю, високим рівнем самоактуалізації, мистецтвом рефлексії, готовністю до роботи у заданих, однак змінних та специфічних умовах сімейного простору, здатного організувати навчально-виховний процес з дитиною, максимально враховуючи її індивідуальні особливості, здібності, обдарування; такий фахівець здатен за потреби модифікувати власну діяльність, адаптувати її до ситуації, яка постійно змінюється, але залишається під його контролем.

Подальшого дослідження заслуговують, зокрема, питання фахового відбору майбутніх студентів, виявлення у них професійно-ціннісних орієнтацій у контексті формування готовності до майбутньої професійної діяльності.

Література

1. Будак С. В. Формування готовності студентів до іншомовної діяльності з дошкільниками : монографія зі спецпрактикумом / Сергій Валерійович Будак. – К. : Видавничий дім "Слово", 2008. – 288 с.
2. Максимовська Н. О. Гувернерство в сучасних умовах: соціально-педагогічний аспект / Н. О. Максимовська // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2009. – № 3. – С. 11–16.
3. Одарченко Т. В. Профессиональная подготовка гувернера со знанием иностранного языка для работы с дошкольниками в семье : автореф. дисс. на соиск. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Одарченко Т. В. – М., 2010. – 23 с.
4. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В. А. Поліщук. – Тернопіль, 2006. – 44 с.
5. Шароватова О. П. Підготовка соціальних педагогів до гувернерської діяльності : автореф. ... дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / Шароватова Олена Павлівна. – Луганськ, 2010. – 20 с.
6. Щербинина Ю. В. Педагогический дискурс: мыслить – говорить – действовать : учеб. пособ. / Юлия Владимировна Щербинина. – М. : Флинта : Наука, 2010. – 440 с.

УДК 378;316.4;364-4

ПЕРЕДУМОВИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Копилова С. В.

У статті аналізуються чинники, що впливають на розвиток професійної підготовки фахівців із соціальної роботи. Охарактеризовано об'єктивний, суб'єктивний, особистісний і людський фактори розвитку. У системі професійної освіти виявлено суперечності, які актуалізують необхідність удосконалення професійної підготовки фахівців із соціальної роботи.

Ключові слова: професійної підготовки, фактори розвитку, тенденції розвитку суспільства, суперечності розвитку, людські ресурси, професійна освіта, педагогічна система, фахівець із соціальної роботи.

В статье анализируются факторы, которые влияют на развитие профессиональной подготовки специалистов по социальной работе. Охарактеризованы объективный, субъективный, личностный и человеческий факторы развития. В системе профессионального образования выявлены противоречия, которые актуализируют необходимость усовершенствования профессиональной подготовки специалистов по социальной работе.

Ключевые слова: факторы развития профессиональной подготовки, тенденции развития общества, противоречия развития, человеческие ресурсы, профессиональная подготовка, педагогическая система, специалист по социальной работе.

Factors that influence the development of professional training of social work specialists are analyzed in the article. Objective, subjective, and human factors are characterized. In the system of professional education there have been identified contradictions that emphasize the necessity of improvements in professional training of social work specialists.

Key words: professional training, factors of development, trends in the development of society, contradictions in development, human resources, professional education, pedagogical system, social work specialist.

Професія соціального працівника є порівняно новим явищем у структурі зайнятості, проте уже на даний час основною моделлю професійної підготовки фахівців у галузі соціальної роботи в Україні є університетська освіта. Для її реалізації існують організаційно-правові умови, проте в силу ряду причин цей процес є недостатньо ефективним.

Мета статті – обґрунтувати актуальність проблеми проектування інноваційної моделі професійної підготовки фахівців із соціальної роботи в університеті. Для розкриття суперечностей розвитку, властивих такому складному об'єкту, як професійна підготовка фахівців із соціальної роботи, використано метод факторного аналізу. Дослідження спрямовано на вивчення чинників, що впливають на розвиток професійної підготовки фахівців із соціальної роботи, та на виявлення суперечностей, які існують у системі професійної освіти.

За А. І. Петрущиком, факторний аналіз передбачає розгляд об'єктивного, суб'єктивного, особистісного й людського факторів [6].

Об'єктивний фактор відображає реальність та існує незалежно від людини. Він втілюється в характері розвитку суспільства (соціально-економічні, технологічні та соціокультурні зміни), рівні розвитку культури та системи головних цінностей.

Перехід людства у нову епоху свого розвитку, яку академік А. Новіков визначає як постіндустріальну, зумовлений задоволенням матеріальних потреб людей завдяки розвитку ринкової економіки та зміною цінностей та парадигм. На сучасному етапі розвиток суспільства визначається не технікою й індустріальними технологіями, а знаннями та інформацією. Ці трансформації супроводжуються:

- зміною ідеології розвитку суспільства: її основою стає духовна, культурна, освічена, компетентна людина;

- змінами в структурах виробництва, робочої сили, які проявляються у зміні співвідношення матеріального і духовного виробництва, розвитку малого бізнесу та малих підприємств, збільшенні частки працівників розумової праці;

- зміною функцій науки, яка з високого рівня узагальнень у вигляді принципів, теорій і законів, які представляють стабільне знання, переключилася на обслуговування практики, розвиток технологій, які скоріше мають ситуативний характер, проте задовольняють існуючі вимоги [5].

Сучасні тенденції розвитку суспільства характеризуються:

- нестабільністю і динамізмом, притаманним сучасній цивілізації, що проявляється у безперервно зростаючій інтенсивності змін, які глобально охоплюють всі сфери та процеси життєдіяльності людей; розширенням та оновленням спектру видів діяльності людини, інтенсивним розвитком технологій, що безперервно змінюють якість та умови професійної діяльності; наслідком часто стають стреси та соціальні хвороби;

- інформатизацією суспільства: глобальним зростанням інформації, швидким старінням багажу знань, скороченими строками їх придатності для професійної діяльності, розвитком нових предметних технологій;

- розвитком процесу глобалізації в межах всесвітньої інтеграції, посилення комунікативної та інформаційної зв'язаності світу, що проявляється у міграції, стандартизації економічних і технологічних процесів, зближенні культур різних країн; водночас він містить і небезпеку, зумовлену загрозою перетворення свідомості людини на об'єкт ідеологічного впливу країн, які прагнуть керувати світом;

- гуманізацією та демократизацією суспільства, зростанням соціальної ролі особистості.

Вищезазначені зміни актуалізують потребу в мобільних, висококваліфікованих, компетентних спеціалістах, що постійно готові до переміщення в соціальному просторі, адаптації до мінливих умов, гнучкої взаємодії з різними культурними та соціальними системами й суб'єктами. Значення набуває готовність і здатність працівника протягом всього трудового життя неодноразово засвоювати нові способи та види діяльності в професії, підвищувати рівень кваліфікації та освіти, оперативно оновлювати знання, гнучко орієнтуючись в інформаційному середовищі.

Таким чином, динамізм і нестабільність розвитку суспільства, розвиток науки і технологій, зумовлюють зміну пріоритетів: від удосконалення техніки і технологій до розвитку людських ресурсів. Відповідно виникають суперечності: між новою роллю особистості в суспільному розвитку та непідготовленістю молоді до її виконання; між новим змістом праці в умовах постіндустріального суспільства та неадекватним йому змістом професійної освіти. Система освіти намагається відповідати вимогам часу, проте інновації, що впроваджуються, переважно орієнтовані на удосконалення існуючої системи, а не на корінну зміну. Тому при розробці нових моделей професійної підготовки фахівців цей факт необхідно враховувати.

Суб'єктивний фактор – це творча сила, яка може перетворюватися на фактор розвитку суспільства і матеріального світу. Дію цього фактору можна розглядати на різних рівнях: рівні державної освітньої політики, рівні розвитку науки, рівні конкретних досліджень у галузі професійної підготовки фахівців із соціальної роботи.

Державна освітня політика визначає стратегічні орієнтири розвитку освіти. У 1970–80-ті рр. перед вітчизняною системою освіти ставилося завдання підготовки творчої, інтелектуально та духовно розвиненої людини, громадянина своєї Батьківщини та інтернаціоналіста, вихованого у дусі комуністичних ідей та ідеалів. У 1980–90-ті рр. пріоритет надається підготовці підприємливої та комунікабельної людини, що володіє іноземними мовами. На початку XXI ст. існують різні підходи до розуміння мети освіти. Одні з них набули нормативне закріплення, інші – мають характер наукової дискусії.

Відповідно до Закону України "Про освіту", метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, а вища освіта забезпечує фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей.

Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") визначає спрямованість вищої освіти на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. Мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні людей, здатних навчатися протягом життя. Держава повинна забезпечувати формування у молоді сучасного світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості. Передумовою утвердження розвинутого громадянського суспільства є підготовка освічених, моральних, мобільних, конструктивних і практичних людей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії, які мають глибоке почуття відповідальності за долю країни, її соціально-економічне процвітання.

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти, модернізація системи освіти зумовлена необхідністю забезпечення її якості відповідно до демократичних цінностей, соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін; новітніх досягнень науки, культури і соціальної практики, з урахуванням світових тенденцій розвитку освіти протягом життя. Пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку освіти є: особистісна орієнтація освіти; постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; розвиток системи безперервної освіти та навчання протягом життя; органічне поєднання освіти і науки, запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій; створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання.

Таким чином, пріоритетні напрями модернізації системи вищої освіти, визначені в державних документах, в цілому орієнтовані на врахування соціально-економічних, технологічних і соціокультурних змін, які повинні бути відображені у меті та змісті освіти. Важливим є: особистісна орієнтація освіти, створення умов для розвитку та самореалізації людини, включення загальнокультурної складової в систему професійної освіти. Разом з тим слід наголосити на суперечностях, які містяться в зазначених документах. Проголошуючи особистість як найвищу цінність суспільства, освіта переважно розглядається з позиції її цінності для суспільства, а не в інтересах особистості: підкреслюється відповідальність людини за долю і процвітання країни, а освіти – за формування громадянського суспільства. Відсутність традиції розглядати освіту як засіб самореалізації, самовираження, самоствердження особистості веде до намагання забезпечити фундаментальну підготовку в межах традиційного підходу. На нашу думку, без урахування потреб, інтересів, мотивів учасників педагогічної системи будь-які реформи будуть недостатньо ефективними.

Другим суб'єктивним фактором є рівень розвитку науки. Педагогіка є достатньо інерційною наукою, проте на сучасному етапі з'являються нові підходи до розуміння її основ. Наприклад, розвиток педагогіки упродовж другої половини XX – початку XXI ст. відбувався у напрямі переходу від одновимірного розгляду педагогічних об'єктів до багатовимірного, підґрунтям якого виступають організація, управління, комунікація. Формування системного і багатовимірного мислення фахівців дозволило перетворити цю науку на інтервальну [2].

У межах педагогічної теорії сформовано низку підходів до підготовки спеціалістів у вищій школі: гуманістичний, особистісно зорієнтований, культурологічний, аксіологічний, системний, синергетичний, інтегративний, діяльнісний, рефлексивний, технологій, адаптаційний, компетентнісний, акмеологічний, андрагогічний, ресурсний. Використовуючи їх за основу, дослідники ведуть пошук у різних напрямках. З метою осмислення накопиченого знання виникає потреба в його систематизації. Можна виділити дослідження, спрямовані на:

- розвиток загальнонаукових підходів до трансформації систем професійної підготовки фахівців із соціальної роботи;
- обґрунтування або вивчення конкретної професійної підготовки;
- розробку технології або обґрунтування умов досягнення конкретних результатів освітнього процесу;
- проектування індивідуальних освітніх систем.

Науковцями розробляються різні концепції професійної підготовки фахівців у галузі соціальної роботи: індивідуалізації професійної підготовки студентів до роботи

з інвалідами (С. Мініханова), адаптивної системи (І. Караваєва, М. Зуєва, Н. Абрамовських), розвитку регіоналізації (В. Сізікова), системно-інтегративної організації підготовки професійно мобільних кадрів (Б. Ігошев), системної професійної підготовки (Ю. Галагузова), інтегративної професійної підготовки (І. Ларіонова), диференціації безперервної професійно-правової підготовки (Л. Федякіна).

Предметом осмислення стали системи професійної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах зарубіжних країн. Цій проблематиці присвятили дослідження Л. Віннікова, Н. Гайдук, Н. Микитенко, Н. Собчак (Канада), А. Кулікова (Швеція), Г. Лещук (Франція), О. Пічкар (Великобританія), К. Захарчук, В. Тищенко (США). Зазначені дослідження переважно орієнтовані на з'ясування етапів становлення соціальної освіти, організаційних та дидактичних аспектів професійної підготовки, тенденцій та напрямів модернізації професійної освіти.

Слід зазначити, що професійна підготовка фахівців із соціальної роботи в зарубіжних країнах реалізується на основі особистісно орієнтованої моделі освіти та діяльнісного підходу до навчання і спрямована на забезпечення постійного професійно-особистісного розвитку.

У Великобританії головна ідея полягає у тому, що для спеціалістів соціальної роботи характерна орієнтація на людину як на найвищу цінність, отже, професією соціального працівника можна оволодіти тільки в індивідуально-особистісному контексті. Тому в основу підготовки покладено принцип постійного професійно-особистісного розвитку спеціаліста. Навчання майбутніх соціальних працівників у Великобританії орієнтоване на оволодіння основами професіоналізму, який визначається як сукупність специфічних професійно-особистісних характеристик людини, необхідних для успішного виконання професійних завдань. Соціальний працівник повинен володіти значним обсягом знань, умінь і навичок у поєднанні з відповідними особистісними якостями і здатністю до творчого нестандартного вирішення проблем клієнта [7].

А. Кулікова підкреслює, що у шведській системі професійної підготовки також домінує орієнтація як на професійний, так і на особистісний розвиток студента, який повинен володіти значним обсягом знань, умінь і навичок у поєднанні з відповідними особистісними якостями та здатністю до творчого нестандартного вирішення проблем дитини. Значний потенціал у розв'язанні даного завдання має неформальна освіта. Завдяки активній участі у волонтерській діяльності, залученню до проектів різної спрямованості студенти знаходяться у процесі неперервної пізнавальної діяльності, що забезпечує розвиток професійно-творчого потенціалу особистості, формування лідерських якостей, активної громадської позиції, розвиток комунікативних навичок, професійної креативності майбутніх соціальних працівників [4].

Завдяки проведеним дослідженням виявлено прогресивні ідеї, що можуть сприяти удосконаленню професійної підготовки соціальних працівників, а саме: пріоритетність індивідуального підходу до студента, гнучкість у формуванні індивідуальної навчальної траєкторії студента; розширення діапазону спеціалізацій у галузі соціальної роботи з урахуванням суспільного попиту на фахівців соціальної сфери різного профілю; створення нових інтегративних професійно-освітніх програм. Разом з тим слід констатувати недостатність уваги науковців до вивчення та узагальнення методологічних і теоретичних основ побудови моделей професійної підготовки фахівців із соціальної роботи в зарубіжних країнах. Зазначений недолік може стати предметом подальших наукових пошуків.

Різним аспектам дослідження систем професійної підготовки фахівців із соціальної роботи в Україні присвятили свої наукові праці Л. Буркова, О. Карпенко, І. Мельничук, Ж. Петрович тощо.

О. Карпенко, досліджуючи проблеми професійної підготовки соціального працівника в умовах неперервної освіти, акцентує увагу на формуванні сучасної методології з урахуванням варіативності, відкритості, динамічності форм і методів підготовки спеціалістів. Специфіка навчання соціальної роботи полягає в тому, щоб здійснювати підготовку соціальних працівників на основі діалогізації та педагогізації навчального процесу, гуманістичного підходу, коли внутрішні цінності і нереалізовані можливості людини перебувають у центрі уваги, коли створені необхідні умови для реалізації потенціалу соціального працівника у процесі професійного навчання, коли навчальний процес, що базується на взаємній довірі, здійснюється завдяки спілкуванню, завдяки партнерству між педагогом і студентом [3].

Л. Буркова здійснює дослідження системи професійної підготовки фахівців із соціальної роботи з позицій аксіологічного, особистісно орієнтованого, компетентного підходів. Наголошується на необхідності втілення змісту загальнолюдських цінностей у навчальний процес та формування на цій основі у майбутніх фахівців цінностей або ціннісних орієнтирів, розвиток якостей особистості, необхідних для професійної діяльності та подальшого професіогенезу фахівця. Автором з'ясовано види компетенцій та компетентностей: ключові, соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні, загальнопрофесійні, спеціалізовані професійні, професійні; вивчено проблеми, пов'язані з розвитком комунікативної професійної компетентності, інформаційної підготовки [1].

Низка досліджень присвячена педагогічним процесам різного плану, а саме: формуванню професійної рефлексії майбутніх соціальних працівників (О. Васильєва), професійної надійності майбутніх спеціалістів соціономічної сфери діяльності (В. Корнешук), гуманності у майбутніх соціальних працівників (Н. В. Клименюк), комунікативної толерантності (О. Присяжнюк), інформаційної культури (О. Повідайчик), відповідальності (О. Патинок). Серед характеристик кінцевих продуктів освітнього процесу найбільш вивченими є: готовність до професійної діяльності, формування різноманітних професійно важливих якостей, професійної культури, професійної компетентності й окремих компетенцій тощо.

Враховуючи сучасні тенденції орієнтації науки на обслуговування практичних потреб, активно починають обґрунтовуватися і розроблятися технології підготовки студентів до соціальної роботи в різних галузях та з різними категоріями клієнтів. Зокрема, предметом дослідження стали технології підготовки студентів до соціальної роботи з людьми похилого віку (Т. Бондарєва, Л. Тулякова), до формування здорового способу життя клієнтів (С. Авчинникова), організації педагогічної підтримки дітей-мігрантів (Є. Чикляукова), до культурно-дозвілєвої діяльності з інвалідами (Т. Макарова), до діяльності з людьми з обмеженими можливостями (Є. Львова), до консультування (О. Чернов), до діяльності з інтеграції в соціум дітей з обмеженими можливостями в закладах середньої професійної освіти (І. Солодовникова), до роботи з дітьми девіантної поведінки (Р. Арифудіна).

На основі узагальнення результатів аналізу досліджень професійної підготовки фахівців у галузі соціальної роботи слід констатувати, що переважна більшість зосереджена на розробці конкретних методологій, лише в окремих випадках вони підіймаються до рівня часткової – прикладної методології і майже не сягають рівня загальнонаукової методології. Це дозволяє заявити про існування суперечності між численністю наукових досліджень проблеми професійної підготовки фахівців із соціальної роботи та відсутністю цілісного концептуального освоєння сучасного наукового знання.

Особистісний фактор – це міра активності індивідуальних проявів соціального суб'єкта [6, с. 42]. Дія особистісного фактора визначається відповідністю вимог професії індивідуальним очікуванням та особистісним особливостям людини; рівнем розвитку особистісного потенціалу.

Траєкторія долі людини, її самопочуття, задоволеність життям, фізичне та психічне здоров'я визначаються задоволеністю змістом професійної діяльності, ставленням до неї особистості, рівнем професійних досягнень. Водночас, продуктивність професійної діяльності зумовлена адекватністю професійного вибору, відповідністю людини системі об'єктивних вимог до особистості, детермінованих професійною діяльністю. Особливості професії містять в собі як можливості професійного розвитку, так і небезпеку професійної деформації або зміни траєкторії професійної діяльності.

Професія соціального працівника є порівняно новим явищем у структурі зайнятості. Поряд з новими можливостями, що відкрилися завдяки впровадженню інституту соціальної роботи в Україні, проявляються негативні тенденції, що перешкоджають її професіоналізації. Прагнення до отримання диплома про вищу освіту, гуманітарний характер даної професії, ведуть до необдуманого професійного визначення абітурієнтів. Професія соціального працівника ставить певні вимоги до особистості, які, як правило, не задовольняються. Відсутність системи корекційного та адаптаційного впливу в системі вищої освіти веде до порушення процесу професійного становлення особистості, що в подальшому може мати ряд негативних на-

слідків, зокрема: відсутність прагнення і спроб працевлаштуватися за спеціальністю; посилення небезпечного впливу професійних криз; напружений психологічний стан, який може по-різному проявлятися, у тому числі шляхом переживання особистістю негативних емоційних станів, порушення взаємин з оточенням, ускладнення само-реалізації, незадоволення потреб. Наслідком стає припинення трудової діяльності, безробіття.

Крім правильного вибору цілей, змісту, форм і методів навчання, результативність педагогічного процесу визначається рівнем розвитку особистісного потенціалу людини. Саме він забезпечує готовність особистості до навчання, наявність відповідної мотивації учіння та розуміння значущості здобутих знань.

Людський фактор характеризує місце і роль людини в складних об'єктах дійсності, що з'явилися в результаті науково-технічного прогресу суспільства. В сучасних умовах розвитку суспільства, з урахуванням інших реалій, виникає потреба з інших позицій оцінити роль студентів і викладачів у навчальному процесі.

Традиційно система професійної освіти готувала виконавців, що здатні займатися однотипною діяльністю на основі "міцно засвоєного знання". Відповідно виникли певні стереотипи педагогічної свідомості, які створюють суттєву перешкоду на шляху впровадження інновацій. Зокрема, це проявляється у розгляданні студента як особи, що не бажає вчитися і, відповідно, використанні контролю як засобу його стимулювання (а не самопізнання і саморозвитку); у використанні монологу як основного методу викладання; у надмірній регламентації навчальної діяльності, що приводить до усунення студентів від необхідності прояву будь-яких форм активності, знищення самостійності та здатності приймати рішення. Отже, інерційність свідомості викладачів та їх неготовність до суттєвих змін власних педагогічних технологій зумовлює зменшення інноваційного потенціалу освітніх реформ, які пропонуються.

Незважаючи на впровадження нових підходів і технологій, студент залишається пасивним учасником навчального процесу: він не має відповідної мотивації (оскільки не дієва система педагогічних дій з її формування), свободи вибору та можливості впливати на педагогічний процес; відсторонений від можливості приймати рішення, що стосуються навчання. На нашу думку, причину необхідно шукати у тій ролі, яка йому відведена в існуючій педагогічній системі, в неусвідомленні знань як чинника особистої соціальної захищеності.

Об'єктивні фактори розвитку суспільства, розглянуті попередньо, змушують відмовитися від старих технологій передачі інформації, оскільки вони в умовах широкого доступу до неї стають неактуальними, поступово відбувається перехід від повідомлювальних форм до діяльнісних. Викладання розглядається як створення ситуації досвіду, організація роздумів та пошуку рішень, а не запам'ятовування, акцент зміщується з отримання готового знання на оволодіння методами його отримання, головною стає самостійна робота і самоорганізація навчальної діяльності. Відповідно відбуваються зміни і позиції викладача: він орієнтує, направляє студентів, спонукає до самостійного пошуку істин та організовує педагогічну підтримку на шляху пізнання.

Таким чином, висновуємо наявність суперечностей між необхідністю суттєвого удосконалення систем професійної освіти з урахуванням дії об'єктивних факторів та недостатнім урахуванням ролі людського фактора як суттєвого чинника цих трансформацій; між необхідністю прояву активності студентів у навчальному процесі та їх психологічною і практичною неготовністю до цього; між потребою впровадження нових педагогічних технологій та психологічною і методичною неготовністю науково-педагогічних працівників щодо їх проектування та використання в освітньому процесі вишу.

Висновки:

1. Аналіз об'єктивних факторів розвитку суспільства доводить пріоритетну роль людини в цьому процесі, що зумовлює підвищення значення професійної освіти у забезпеченні цієї місії.

2. Розвиток суспільства супроводжується процесами інформатизації й інтелектуалізації, гуманізації та демократизації, глобалізації та інтеграції, безперервного оновлення знань, техніки і технологій, які значною мірою визначають розвиток освітніх систем.

3. Швидкість суспільних змін зумовлює актуальність проектування таких педагогічних систем, які здатні постійно адаптуватися до них і гнучко перебудовуватись.

4. Існує суперечність між сучасними тенденціями розвитку суспільства і відсутністю науково обґрунтованої адаптивної системи професійної освіти фахівців із соціальної роботи, здатної гнучко реагувати на вимоги суспільства та потреби особистості і забезпечувати підготовку спеціалістів, що відповідають вимогам постіндустріального суспільства.

Подальші дослідження розглянутої проблеми можуть бути спрямовані на обґрунтування адаптивного підходу до побудови педагогічних систем, з'ясування впливу особливостей професійної діяльності фахівців із соціальної роботи на їх професійну підготовку.

Література

1. Буркова Л. В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах : монографія / Л. В. Буркова. – К, 2010. – 277 с.
2. Дмитренко Т. А. Методология педагогики: характеристики, дефиниция / Т. А. Дмитренко, Е. В. Яресько // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. – Екатеринбург : СВ-96, 2010. – Вып. 6. – 384 с.
3. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно технологічний аспекти : монографія / за ред. С. Я. Харченко. – Дрогобич : Коло, 2007. – 374 с.
4. Кулікова А. Є. Підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у вищих навчальних закладах Швеції : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / А. Є. Кулікова. – Луганськ, 2009. – 20 с.
5. Новиков А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2008. – 136 с.
6. Петрущук А. И. Человек как диалектическое единство факторов А. И. Петрущук // Человек: Философские аспекты сознания и деятельности / Т. А. Адуло, А. И. Антипенко, Е. А. Алексеева и др. ; под ред. Д. И. Широконова, А. И. Петрущика. – Мн. : Наука и техника, 1989. – С. 32–63.
7. Пічкарь О. П. Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / О. П. Пічкарь ; Тернопільський державний педагогічний університет ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2002. – 20 с.

УДК 378.091.12-057.17:[37.013.42+379.8]

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ПЕДАГОГІКА ДОЗВІЛЛЯ В ПІДГОТОВЦІ МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Лисакова І. В.

У межах проблеми співвідношення соціальної педагогіки та педагогіки дозвілля розглядається їх роль в організації суспільних відносин, формуванні особистості спеціаліста соціально-культурної сфери. Значну увагу приділено вихованню як одній з основних функцій менеджера соціокультурної діяльності.

Ключові слова: менеджмент соціокультурної діяльності, педагогіка дозвілля, соціальна педагогіка, соціокультурна сфера.

В рамках проблемы соотношения социальной педагогики и педагогики досуга рассматривается их роль в организации общественных отношений, формировании личности специалиста социально-культурной сферы. Значительное внимание уделено воспитанию как одной из основных функций менеджера социокультурной деятельности.

Ключевые слова: менеджмент социокультурной деятельности, педагогика досуга, социальная педагогика, социокультурная сфера.

Within the framework of the problem of correlation between social pedagogy and pedagogy of leisure, the author considers their role in organization of public relations and in personality formation of specialists in socio-cultural sphere. Considerable attention is paid to the upbringing as one of the main functions of managers of socio-cultural activities.

Key words: management of socio-cultural activities, pedagogy of leisure, social pedagogy, socio-cultural sphere.

Сутність діяльності менеджера соціокультурної сфери – створення найбільш сприятливих умов для розвитку дозвіллевої самодіяльності людей різного віку. В межах соціокультурних інституцій (будинків культури, театрів, галерей, бібліотек, розважальних центрів, парків, різноманітних спілок та клубів) менеджерські функції виконують педагоги додаткової освіти, тренери, організатори туризму, аніматори, консультанти з мистецтва і т. п. Всі вони мають за мету культурне формування особистості людини, а отже, їх діяльність має чітку педагогічну спрямованість. Ось чому для менеджерів важливу роль відіграє їх педагогічна компетентність. У вивчення цієї проблеми значний внесок зробили Л. А. Акімова, М. А. Аріарський, Б. О. Грушин, О. Г. Доронкіна, О. Д. Жарков, Т. Г. Кисельова, Ю. Д. Красильников, Б. Г. Мосальов, Е. В. Соколов, Ю. А. Стрельцов, В. М. Чижиков та ін. Проблему педагогічної організації дозвілля досліджували українські вчені Б. Брилін, А. Воловик, В. Воловик, Ю. Жданович. Із зарубіжних дослідників слід виділити Ж. Дюмазедьє, Т. Парсонса, К. Франера, Ф. Разерфорда.

Але в попередні десятиліття в рамках культурології дозвілля в основному розроблялася тема розвитку особистості і менше – роль соціокультурної діяльності в формуванні та вдосконаленні суспільних відносин. Тим часом зараз ця проблема набуває особливого значення, і її висвітленню присвячено пропонувану статтю.

В умовах ринкової економіки утворення взаємозв'язків людини з іншими також проходить зовсім не безтурботно. Наявність численних проблем породжує моральні кризи, зумовлює підвищену тривожність особистості, слабнуть колективістські начала, розповсюджується дух індивідуалізму, суспільство розривають різноманітні конфлікти.

Отже, в сучасних принципово нових умовах наше суспільство не може задовольнятися старими уявленнями про формування особистості, що замкнені у вузьких рамках педагогічних закладів. Сьогодні потрібен розвиток соціокультурних центрів, що охоплюють своєю увагою абсолютно всі вікові категорії населення, всі суспільні структури, включно з сім'єю та різноманітними дозвіллевіми об'єднаннями.

Методологічною основою такого нового педагогічного мислення є твердження, що формування особистості відбувається більш складним шляхом, ніж засвоєння цілеспрямованих впливів, що містять різноманітні правила та настанови. Система відношень між людьми складається переважно під впливом самого життя та навколишнього соціального середовища.

Виховувати – не означає перекладати ідеї з однієї голови в іншу, транслювати їх за принципом віддзеркалення. Адже люди за своєю природою активні: вони завжди співвідносять ідеї, що їм пропонуються, з життям, зі своїм досвідом та досвідом інших й тільки після цього вирішують – приймати чи не приймати ці ідеї. Виховання в традиційному педагогічному сенсі може відіграти важливу роль лише в тому разі, якщо буде взаємодіяти з тими силами руху суспільства, що створюють норми поведінки, моду, погляди тощо. Деформування структури соціально-виховного процесу в минулі роки найчастіше приводило до переоцінки сили словесного впливу, а також до недооцінки діяльності та спілкування. В результаті процес виховання залишався незавершеним, не забезпечуючи сплав знань, переконань та практичної дії, що так необхідний для отримання оптимальних педагогічних результатів.

Докорінні зміни в суспільстві викликали суттєві зміни в соціокультурній теорії та практиці. Нові суспільні відносини знову коригують мету та зміст процесу соціалізації, по-новому розвиваються погляди на взаємозв'язок особистого та суспільного, відбуваються зміни в переліку та ієрархії якостей особистості, що необхідні для успішного життя в суспільстві. На зміну закостенілим психологічним установкам на відстоювання своєї позиції за будь-яку ціну приходять толерантність, діалогічність, емпатія, узгодження позицій навіть у конфліктних ситуаціях.

Це не може не відбиватися на роботі соціокультурних установ, а також на процесах професійної підготовки спеціалістів соціокультурної діяльності. Соціокультурна сфера – унікальний простір для розвитку процесів вільного утворення суспільних груп та спільнот, основними рисами яких є вільність входження та виходу, врахування інтересів та потреб, відігравання кожною людиною найбільш сприятливих для неї соціальних ролей, зайняття комфортних позицій. Саме такі спільноти є певними соціальними нішами, в яких можлива реалізація соціальних функцій людини.

Потенціал цих структур поки що використовується недостатньо. Дається взнаки складність психологічної перебудови та недостатність спеціалістів високого ґатунку. Проблемою є також курс культурної політики держави на деідеологізацію культурної сфери (чого не можна сказати про деполітизацію). Це не могло не вплинути негативно на формування громадянського суспільства в Україні, адже для позитивного перебігу цього процесу саме дозвіллеві угруповання, їх неформальні лідери могли б відігравати головну роль, виходячи на рівень проблем загальносоціального плану. Зараз ми маємо лише паростки таких спільнот в екологічних рухах, волонтерстві, правовому консультуванні, громадських радах.

Але саме соціокультурна діяльність може стати тим ґрунтом, на якому може формуватись особистість, вироблятися ціннісні орієнтири – тобто відбуватися процес виховання. Більше того, цей процес виховання може йти на полі культури, найширшому полі здобутків людства в усіх без винятку сферах діяльності. Серйозною помилкою культурної політики попередніх десятиліть стало звуження цілей, завдань, змісту культурно-дозвіллевої діяльності, які зводилися до організації відпочинку та розваг. Саме тому для розвитку більш сучасної культурології дозвілля стало необхідним відновлення виховних, педагогічних засад культурно-дозвіллевої сфери.

Сфера використання соціально-педагогічного знання зараз є доволі широкою. На перший план виходить роль соціальної педагогіки, яка покликана створювати повноцінне соціальне середовище для дітей, підлітків, молоді, задовольняти їхні індивідуальні запити та потреби, розвивати здібності, розв'язувати питання педагогічно доцільної організації вільного часу, спілкування, соціалізації взагалі. Соціальна педагогіка охоплює проблеми соціально-педагогічної персонології, соціального розвитку через групові процеси, соціоінформувальний вплив на людину масових явищ суспільного життя. Основний інтерес для соціальних педагогів становлять соціальний контекст розвитку особистості, визначна роль соціального середовища, соціальна детермінація становлення та формування людини. Необхідність проникнення соціальної педагогіки в усі сфери життя демонструють активізація процесів самоорганізації та самоуправління.

В центрі уваги соціальних педагогів знаходяться проблеми соціальної зумовленості та соціальної регуляції поведінки людини. Як основні засоби такої регуляції розглядаються соціальні цінності, соціальні норми, моральні правила, традиції й суспільна думка. Всі вони реально функціонують у процесі повсякденної поведінки людей, їх міжособистісного спілкування, спільної діяльності.

Соціальна педагогіка вивчає сукупний вплив на процес розвитку людини матеріальних умов життя, об'єктивних суспільних відносин та основних форм суспільної свідомості. Сфера суспільного життя висвітлюється в цьому контексті як синтез трьох основних систем: системи особистості, соціальної системи та системи культури. Отже, соціальна педагогіка не ізольована від інших галузей педагогічної науки. Її інструментальна функція полягає в тому, щоб заповнити пустоти, що заважають адекватному розумінню реального процесу соціокультурного розвитку особистості.

На сучасному етапі соціокультурна діяльність відкриває для соціальної педагогіки широкий простір для реалізації її цілей. Водночас педагогіка надає цьому процесу цілеспрямованість, направленість, що формують та розвивають. Завдяки спільним пошукам складаються передумови для кращого розуміння механізмів формування особистості в сфері вільного часу та більш ефективного використання з цієї метою різноманітних засобів, методів, форм організації культурного дозвілля.

В межах сучасної соціально-педагогічної теорії знаходять розвиток декілька напрямів, що становлять неабиякий інтерес для менеджменту соціокультурної діяльності. Перший – соціально-педагогічна персонологія, в межах якої досліджуються внутрішні умови становлення соціальних якостей та норм соціальної поведінки особистості: задатки, темперамент, характер, спрямованість, ціннісні установки, орієнтири, самосвідомість. Другий напрям – проблеми, що пов'язані з соціальним формуванням індивіда під впливом груп безпосереднього спілкування, куди входять сім'я, дитячі ігрові спільноти, сусідські, неформальні, навчальні та трудові колективи та ін. Змістом третього напрямку є комплекс соціально-психологічних проблем соціо-вітального рівня – дослідження механізмів впливу соціальної педагогіки на традиції, мораль, суспільну думку, моду, настрої з метою перетворення їх на дієвий регулятор соціальної поведінки людей.

Отже, сьогодні соціальна педагогіка втручається практично в усі сфери суспільного життя. В її рамках численні проблеми, що пов'язані з підвищенням комунікативної культури, цілеспрямованим регулюванням міжособистісних та міжгрупових відносин, інтеграції особистості в соціум, досягнення соціальної стабільності та згуртованості, – можуть розглядатися дуже широко та узагальнено.

У міру укріплення й розвитку соціальної педагогіки менеджери соціокультурної сфери отримують необхідну для своєї діяльності педагогічну та соціальну підтримку. Соціокультурна діяльність, що розвивається в межах вільного часу, має досить великою часткою предметний характер, де відносини мають суб'єкт-об'єктний характер. Разом з тим духовна діяльність передбачає розвиток структури суб'єкт-суб'єктних відносин. Положення ускладнюється тим, що між обома діючими суб'єктами часто знаходиться твір мистецтва – об'єкт. Тобто відносини мають тривимірну конструкцію. Таким чином, соціальна педагогіка надає педагогіці дозвілля підґрунтя у вигляді знань про найважливіші закони взаємодії особистості зі своїм оточенням, а також про основні закономірності розвитку особистості під впливом навколишнього середовища.

Дещо інакше складаються взаємозв'язки соціокультурної діяльності з соціальною роботою. Існує коло питань, якими займається лише вона, – це питання матеріальної допомоги та патронажної підтримки соціально незахищених верств населення. Соціальна реабілітація – це комплекс заходів, скерованих на відновлення людини в правах, соціальному статусі, здоров'ї, дієздатності. Цей процес націлений не тільки на відновлення здатності людини до життєдіяльності в соціальному середовищі, а й самого соціального середовища людини, умов життєдіяльності, порушених чи обмежених внаслідок якихось причин. До числа людей, що потребують соціальної реабілітації, можна віднести дорослих та дітей з обмеженими можливостями; людей похилого віку; таких, що втратили житло чи роботу; військово-службовців із зон конфліктів; біженців; осіб, що відбули покарання; нарко- та алкозалежних тощо.

Але й тут можна знайти багато спільного, адже процес адаптації до суспільства йде через засвоєння особистістю норм та символів культури. Останнім часом активно розвивається такий напрям соціокультурної діяльності, як соціокультурна реабілітація. Соціокультурна реабілітація – це комплекс заходів, що включають культурологічні механізми, скеровані на повернення (чи створення заново) психологічних механізмів, що сприяють постійному внутрішньому зростанню, розвитку, самоствердженню, відновленню культурного статусу інваліда чи людини з обмеженими можливостями як особистості. Залучаючись до культури, така людина стає частиною культурного співтовариства.

Крім того, саме в межах соціокультурної реабілітації надається допомога в складних життєвих ситуаціях: у перекваліфікації, набутті суміжної спеціальності, додаткової освіти, створює можливості, щоб хобі стало основною професією. Сферою перехрещення інтересів та можливостей соціальної та соціокультурної сфер є культурне обслуговування пенсіонерів, спільнот людей з обмеженими можливостями. Адже саме орієнтири соціальної роботи активізували увагу до них культурно-дозвіллевих структур. З розвитком соціопедагогічної діяльності клуби, будинки культури, бібліотеки стали активніше займатися проблемами інвалідів.

Освітні перетворення передбачають подолання репрезентативних способів мислення, зниження навантажень на раціональну сферу одночасно з розвитком сфери емоційної, скеровані на формування естетичного ставлення до світу. Отже, вони вимагають і нових підходів до професійної підготовки та становлення особистості майбутніх спеціалістів соціокультурної сфери, їх готовності до активних соціокультурних перетворень. За ідеями Ю. П. Азарова, найважливішими методологічними основами формування особистості в системі соціально-культурної освіти є триєдність "технологія – відносини – культура" [1]; аксіологічний принцип; підхід до професійної підготовки як до форми соціального буття, способу самореалізації та самоактуалізації особистості.

Працівники соціокультурної сфери мають спеціальні знання, дипломи вищих навчальних закладів, мають пряме відношення до творчості, виховання, мистецтва, милосердя, за характером роботи вони схильні до інноваційності, вони працюють з людьми та для людей. Саме тому соціокультурний менеджмент передбачає особливі соціальні та психологічні відносини і форми взаємодії. Таким чином, для професійної підготовки менеджерів соціокультурної діяльності найбільш характерною ознакою є її спектральність, яка відображує складну багаторівневу структуру самої соціокультурної сфери. В свою чергу, система педагогічної освіти є цілісною, вона забезпечує ефективність сукупного впливу різних педагогічних підходів.

Головним же принципом дозвіллевої та соціальної педагогіки менеджерів соціокультурної діяльності є аксіологічний: "... спеціаліст соціально-культурної діяльності покликаний відстоювати цінності, що рятують людину від духовної нищості та культурної обмеженості. За допомогою культури він отримує широкі можливості інтегрувати процес загальнокультурного та соціально-морального розвитку людини. Та й сама культура є для нього інструментом вдосконалення власних професійних навичок" [2, с. 61].

Література

1. Азаров Ю. П. Радость учить и учиться / Ю. П. Азаров. – М., 1989. – 333 с.
2. Специалист культуры и досуга нового тысячелетия (К 70-летию МГУКИ): материалы "круглого стола" / под ред. Т. Г. Киселевой, В. М. Чижикова. – М., 2000. – 86 с.

УДК 371.134:37.013,42

ОПТИМІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Міщик Л. І.

У статті визначено роль соціального педагога як фахівця в розвитку й соціалізації особистості; запропоновано модель оптимізації підготовки соціального педагога до професійної діяльності; обґрунтовано умови, які забезпечать успішне використання новітніх інформаційних технологій соціальним педагогом в організації роботи.

Ключові слова: соціальний педагог, професійна підготовка, інформаційні технології, модель оптимізації.

В статье определена роль социального педагога как специалиста в развитии и социализации личности; предложена модель оптимизации подготовки социального педагога к профессиональной деятельности; обоснованы условия, которые обеспечат успешное использование новейших информационных технологий социальным педагогом в организации работы.

Ключевые слова: социальный педагог, профессиональная подготовка, информационные технологии, модель оптимизации.

The article defines the role of social pedagogues as specialists in personality development and socialization, suggests a model of optimization in preparation of social pedagogues for professional activities, and substantiates the conditions that will ensure successful application of modern information technologies by social pedagogues in work organization.

Key words: social pedagogue, professional training, information technologies, model of optimization.

Головною метою реформування освітнього простору на сучасному етапі державотворення є підвищення якості освіти.

В умовах сьогодення концепцію модернізації вищої освіти України передбачається докорінно переглянути і створити програму інтеграції до європейського науково-освітнього простору. Вирішення сформульованого завдання вимагає реалізувати ступеневу освіту, максимально зберігаючи здобутки національної освіти одночасно з урахуванням пропозицій, передбачених документами, прийнятими у межах Болонського процесу.

Необхідність модернізації системи вищої освіти відчувають всі: і ті, хто безпосередньо причетні до навчального процесу, і ті, хто відповідають за управління вищими навчальними закладами. Саме тому кожен навчальний заклад починає шукати різні експериментальні шляхи вдосконалення навчального процесу, збагачувати його інноваційністю, гнучкістю та міждисциплінарністю. Це стосується і якості підготовки соціального педагога у вищому навчальному закладі.

Питання професійної підготовки соціальних педагогів висвітлено в працях: А. Капської, Л. Міщик, В. Поліщук, М. Галагузової та ін. Дослідженням моделі організації навчання в Болонській системі присвячено роботи А. Алексюка, І. Макарової, М. Берещук; проблеми управління якістю освіти вивчалися В. Андрущенко, Л. Горбуною, І. Зязюном. Методика розробки складових комплексного оцінювання готовності випускників вищих навчальних закладів до здійснення професійної діяльності розкрита у працях В. Шадрікова, Е. Геворкяна, А. Кирилюка та ін.

Однак, незважаючи на достатню кількість науково-методичних джерел щодо якості освіти та професійного становлення фахівців, проблема підготовки соціальних педагогів у вищих навчальних закладах не вичерпана й потребує подальшого вивчення.

Динамізм, притаманний сучасній цивілізації, поширення негативних явищ підвищують рівень розвитку соціальних проблем, особливо серед підлітків та молоді.

У цій ситуації особливу роль відіграють соціальні педагоги, діяльність яких спрямована на допомогу людям, які опинилися в складних життєвих обставинах, на забезпечення соціальної підтримки найменш захищених верств суспільства. Як професіонал він повинен забезпечити педагогічний компонент у системі роботи соціальних служб, організацій, благодійних фондів, територіальних громад, навчальних закладів.

Соціальний педагог – це фахівець із виховної роботи та соціально-педагогічної діяльності з дітьми, підлітками, молоддю, дорослими, який покликаний створювати сприятливі соціальні, навчально-виховні умови для розвитку й соціалізації особистості.

На думку колективу кафедри загальної і соціальної педагогіки Глухівського національного педагогічного університету, ефективність готовності майбутніх соціальних педагогів до прояву себе як суб'єктів професійної діяльності реалізуються в розробленій моделі концепції оптимізації процесу професійної підготовки фахівців.

Аналіз досліджень і публікацій з проблем оптимізації (Ю. К. Бабанського, М. Новікова, Ф. П. Тарасенко, А. Н. Дохін, А. П. Верхоли, Б. С. Чершунського та ін.) засвідчив, що найпоширенішими типами моделей у педагогіці є структурно-функціональні, в основу яких покладено суттєві зв'язки і відношення між компонентами системи змісту підготовки та майбутньою професійною діяльністю.

Нами розроблено й обґрунтовано структурно-функціональну модель концепції оптимізації процесу професійної підготовки соціального педагога.

Притримуємось думки, що створення такої моделі забезпечить цілеспрямовану мобілізацію зусилля студентів щодо засвоєння й моделювання предметних і професійних ситуацій, розвитку якостей об'єктивності, гнучкості, інтегративності; надасть можливість прогнозувати результати концепції оптимізації та апробувати дієвість моделі на практиці.

У процесі навчання студенти – соціальні педагоги засвоюють соціально-педагогічні технології відповідно до п'яти рівнів: від першого – ознайомлення з поняттями, до рівня творчого – опрацювання отриманих умінь.

Перший рівень – знання-знайомства студенти отримують у процесі вивчення курсів "Вступ до соціальної педагогіки" та "Соціальна педагогіка", у межах яких відбувається початкове ознайомлення з поняттями "технологія", "соціальна технологія", "соціально-педагогічна технологія", актуалізується уявлення про майбутню професію. На цьому рівні закладається мета та мотивація подальшої навчальної діяльності студентів.

Другий рівень – понятійний – засвоєння знань студентами, який дає змогу відтворювати отримані знання у вигляді диктантів-довідей, письмової відповіді, дискусії тощо. Засвоєння знань на цьому рівні здійснюється у межах курсів "Технології соціально-педагогічної діяльності", "Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах", "Методика групової роботи", "Робота соціального педагога з групами ризику" і є базовою основою для подальшого професійного зростання. Понятійний рівень дасть можливість отримати необхідні знання, проаналізувати наявний практичний досвід, самостійно опрацьовувати та систематизувати інформацію з певних галузей знань. Репродуктивні знання студенти отримують, як правило, під час лекцій та семінарських занять.

На *третьому рівні* студентами реалізуються вміння-рефлексії.

Під час діяльності у рефлексивно-інноваційному середовищі на практиці важливо включення учасників-практикантів у рефлексивно-розвивальну взаємодію з клієнтами, що є однією з провідних умов продуктивного використання знань і умінь у процесі теоретичної підготовки.

Серед знань-умінь, які активно опановують студенти, – вміння емпатичного вислуховування, конструктивного спілкування, прийняття рішень, аналізувати проблему, діагностувати певні якості, стани, рівень соціального та матеріального стану особистості, сім'ї, групи тощо.

Четвертим рівнем засвоєння інформації є знання-навички, які являють собою автоматизовані вміння і найчастіше напрацьовуються під час практики або безпосередньо у процесі професійної діяльності.

Останній, *п'ятий, рівень* підготовки відображає творче ставлення студентів до особистісного самовизначення та їхньої реалізації у професійній діяльності. Цей

рівень передбачає екстрапозицію реальної ситуації найвищий рівень самостійності та творчої активності студента у процесі спеціалізації і застосування необхідних знань та умінь на практиці.

В умовах безпосереднього здійснення професійної діяльності під час проходження практики відбувається своєрідна перевірка, уточнення моделі ситуації. Систематичне спілкування з клієнтами та працівниками-спеціалістами, виконання певних професійних функцій приводить не лише до вдосконалення професійних умінь та навичок, але й трансформації ставлення студента до самого себе – він починає усвідомлювати себе спеціалістом-професіоналом.

Сучасний соціальний педагог повинен володіти новітніми педагогічними та інформаційними технологіями.

Серед педагогічних технологій особливе місце під час підготовки соціального педагога у навчальному процесі посідають такі методи:

- *метод проекту;*
- *метод портфоліо;*
- *метод інформаційно-комунікативних технологій.*

Педагогічна проектна діяльність – це діяльність педагога, спрямована на обґрунтування цільової ідеї, розробку, створення моделі та реалізацію соціально-педагогічного проекту як інноваційної моделі освітньо-виховної системи, орієнтованої на масове використання.

Важливість застосування проектної діяльності в підготовці соціальних педагогів визначається тим, що вона сприяє розвитку творчості студента, інтегрує і систематизує знання й уміння, отримані під час вивчення різних предметів, спрямовує на їх практичне застосування, формує професійну компетентність.

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології дали змогу систематизувати й активізувати навчальну проектну діяльність.

Для підготовки майбутнього соціального педагога до профорієнтаційної роботи нами було розроблено систему навчання, яка орієнтована на становлення готовності до використання проектної діяльності та інформаційних технологій.

Позитивні результати продемонстрували студенти під час використання методу інформаційно-комунікаційних технологій.

Питання підготовки педагогів до використання ІКТ у навчально-виховному процесі є предметом розгляду багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Дослідження Н. Дементієвської, Н. Морзе [2], Є. Полат [3] свідчать, що застосування ІКТ під час підготовки майбутніх фахівців мають позитивний вплив на формування професійної компетентності, забезпечують підвищення рівня навчально-пізнавальної активності [1].

Досліджень можливостей комплексного застосування проектних технологій у поєднанні з інформаційними технологіями у підготовці майбутніх соціальних педагогів не проводилось, тому на основі аналізу літератури та педагогічного досвіду нами було обґрунтовано умови, які забезпечать успішне використання новітніх інформаційних технологій в організації роботи над проектом:

- професіоналізм викладача, знання ним особливостей проектної методики та вміння користуватися ІКТ, усвідомлення широких можливостей розвитку студентів у процесі проектної діяльності;
- мотивація діяльності студентів під час роботи над проектом та використання ІКТ;
- володіння студентами технологіями проектної діяльності;
- включення у педагогічні проекти науково-дослідних завдань;
- систематичність взаємодії викладача зі студентами під час виконання проекту;
- створення електронних портфоліо з виконаних завдань.

Перевірка ефективності застосування ІКТ здійснювалась у курсі "Основи профорієнтаційної роботи" (ОПР), метою якого є формування профорієнтаційної компетентності, що являє собою комплекс особистісних можливостей соціального педагога, дозволяють йому ефективно і доцільно реалізовувати цілі і завдання профорієнтаційної роботи [4].

Нами було визначено 5 рівнів використання студентами ІКТ під час виконання індивідуальних завдань: критичний, низький, середній, достатній, високий.

Високий рівень. Студент має системні знання про можливості застосування комп'ютерних та інформаційних технологій у навчальній діяльності. Постійно користується ІКТ для підготовки до занять, пошуку інформації в мережі Інтернет. Вільно користується програмами для сканування та розпізнавання тексту, текстовим редактором, табличним процесором, електронною поштою. Володіє навичками: швидкого набору тексту, сканування.

Достатній рівень. Студент самостійно аргументує запропоновані рішення, підходи до використання інформаційних технологій у навчальному процесі. Проявляє елементи творчості. Користується для пошуку інформації всесвітньою мережею Інтернет. Використовує різноманітні комп'ютерні програми для виконання самостійної роботи. Володіє навичками набору тексту, сканування.

Середній рівень. За допомогою викладача аргументує запропоновані рішення, підходи до використання інформаційних технологій у навчальному процесі. Проявляє незначні елементи творчості. Періодично користується всесвітньою мережею Інтернет для пошуку інформації. Використовує незначною мірою комп'ютерні програми для навчання. Текст набирає досить повільно.

Низький рівень. Студент не бачить важливості та можливостей застосування комп'ютерних технологій у навчанні, майже не користується всесвітньою мережею Інтернет. Не використовує комп'ютерні програми для навчання. Дуже повільно набирає текст.

Критичний рівень. Студент не користується всесвітньою мережею Інтернет і не використовує комп'ютер для навчання.

Оцінка рівня готовності студентів до використання ІКТ здійснювалась за допомогою: тестів для оцінки рівня знань, аналізу продуктів діяльності для оцінки рівня умінь, опитуваних для визначення ставлення студентів до використання інформаційних технологій.

У підготовці соціальних педагогів практика посідає особливе місце, тому що дає можливість: ознайомитися з різними сторонами майбутньої професійної діяльності; на власному досвіді відчути суспільну значущість та цінність обраної професії, її творчий характер, побачити можливості для професійного та особистісного самовдосконалення. У ході практики формуються професійні уміння соціальних педагогів: комунікативні, організаторські, діагностичні, аналітичні, прогностичні.

Розроблена модель розглядається нами з позиції системного, особистісно-діяльнісного й суб'єктного підходів як сукупність закономірних, функціонально пов'язаних компонентів, що складають певну цілісну систему. Виділення компонентів у моделі дає змогу нам розбити її на блоки (цілепокладання, змістовий, організаційний, функціональний, результативний), які забезпечують можливість більш чіткого уявлення цілеспрямованого процесу підготовки майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності.

Без участі самої особистості, без її бажання неможливо досягти високих результатів у професійній підготовці й високого рівня суб'єктності у професійній діяльності.

Таким чином, розроблена структурно-функціональна модель підготовки майбутнього соціального педагога має інтегративну властивість, яка об'єднує у собі всі перераховані вище компоненти, характеризуючи оптимізацію процесу підготовки майбутнього соціального педагога як суб'єкта професійної діяльності. Основою інтегративної властивості розвитку суб'єктності студента – майбутнього фахівця є інтерактивна педагогічна взаємодія викладача й студента, ознаками якої можна визначити всі вищезгадані компоненти. Тому на кафедрі цю модель використовують протягом двох років.

Узагальнюючи сказане, можна зробити деякі висновки. Підготовка майбутніх соціальних педагогів як суб'єктів професійної діяльності здійснюється під впливом усіх компонентів освітнього процесу цієї моделі. Нами були запропоновані такі форми реалізації: комбінована й бінарна лекції, практичне заняття й семінар, тренінгові заняття та ін. інноваційні технології.

Це дає нам змогу перш за все, чітко структурувати зміст підготовки, яку студенти усвідомлено засвоюють у процесі навчання.

Результати літньої сесії свідчать, що студентам легше встановлювати зв'язки, а саме: студент широко використовує моделювання соціально-педагогічної діяльності під час підготовки до соціально-педагогічної практики в різних структурах.

Перспективи подальшого дослідження означеної проблеми ми бачимо у визначенні критеріїв і показників підготовки студентів – соціальних педагогів як суб'єктів професійної діяльності.

КОНЦЕПЦІЯ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

ГОЛОВНІ ІДЕЇ	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Структурування змісту підготовки 2. Встановлення міжпредметних зв'язків 3. Моделювання соціально-педагогічної діяльності 4. Використання проектних та інформаційно-технологічних технологій в майбутній професійній діяльності 	
ФУНКЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ Комунікативна Організаторська Прогностична Опорно-захисна Діагностична Попереджувально-профілактична Корекційно-реабілітаційна	ЗАВДАННЯ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА <ul style="list-style-type: none"> - Соціально-педагогічні основи формування особистості, її відповідальності за збереження життя, природи, культури, моральні норми й цінності як основа соціалізації особистості - Соціально-педагогічний патронаж різних категорій населення дітей, молоді, людей похилого віку, зміст, форми, методи й прийоми соціально-педагогічної підтримки - Соціально-педагогічні фактори розвитку дитячо-підліткових та молодіжних ініціатив; історія, сучасний стан і перспективи розвитку - Соціально-педагогічна підтримка дітей-інвалідів, сиріт, дітей, які залишилися без опіки дорослих - Основи соціально-педагогічного консультування й превентивної педагогіки
ОБ'ЄКТИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ Учні загальноосвітніх шкіл Студенти ВНЗ Працююча молодь Обдаровані діти і молодь Діти й молодь з обмеженими можливостями Безробітна молодь Діти-сироти	СУБ'ЄКТИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ <ul style="list-style-type: none"> - Державні установи - Церковні установи - Громадські організації - Фізичні особи
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ	
<ul style="list-style-type: none"> - Дидактичні - Навчально-методичні - Організаторські - Науково-дослідницькі 	
МЕТОДИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
<ul style="list-style-type: none"> - Педагогічний - Психотерапевтичний - Соціологічний - Проективний - Інформаційно-комунікаційних технологій - Психологічний - Психокорекційний - Соціально-педагогічний - Метод портфоліо 	
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ	
<ul style="list-style-type: none"> - Самостійне прогнозування діяльності - Виявлення суттєвих факторів на певний вид ситуації - Специфічні технології у соціально-педагогічній діяльності - Технології індивідуальної й групової соціально-педагогічної діяльності 	
ПОПЕРЕДНІ РЕЗУЛЬТАТИ КОНЦЕПЦІЇ ОПТИМІЗАЦІЇ	
<ul style="list-style-type: none"> - оволодіння навичками професійного моделювання соціально-педагогічної діяльності засобами інтерактивних технологій; - набуття умінь інтегрувати і синтезувати науково-теоретичні знання у практичну соціально-педагогічну діяльність; - закріплення навичок системного планування соціально-педагогічної діяльності; - формування умінь обґрунтовувати застосування обраних інтерактивних технологій; - набуття умінь встановлювати міжпредметні зв'язки та обґрунтовувати їх 	

Література

1. Гурін Р. С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. Наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Р. С. Гурін. – Одеса, 2004. – 23 с.
2. Дементієвська Н. П. Телекомунікаційні проекти. Стан та перспективи / Н. П. Дементієвська, Н. В. Морзе // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1999. – № 4. – С. 12–19.
3. Міщик Л. І. Принципи побудови та функціонування рефлексивного середовища як важливого фактору професійного самовизначення у підготовці соціального педагога / Л. І. Міщик // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Чернігів, 2012. – Вип. 96. Серія "Педагогічні науки". – С. 125–129.
4. Міщик Л. І. Шляхи оптимізації професійної підготовки соціального педагога / Л. І. Міщик // Матеріали Міжнар. наук.-практичної конференції. Південноукраїнський національний пед. університет ім. К. Д. Ушинського "Вища освіта в сучасному суспільстві: шляхи оновлення та засоби реформування". – Одеса, 2011. – С. 102–108.
5. Міщик Л. І. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх соціальних педагогів до професійної роботи / Л. І. Міщик, В. П. Зінченко // Всеукраїнський науково-методичний семінар із міжнародною участю "Інформаційно-комунікаційні технології у сучасному просторі". – Кременець, 1–2 грудня 2011 р. – С. 403–409.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр "Академия", 1999. – 224 с.

УДК 378.1:32

ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Петришин Л. Й.

У статті аналізується поняття креативного педагогічного процесу; розглянуто поняття "креативна особистість"; охарактеризовано основні якості майбутнього фахівця соціальної сфери; проаналізовано особливості процесу формування креативності майбутніх соціальних педагогів в умовах професійної підготовки.

Ключові слова: креативність, особистість, творчість, майбутні соціальні педагоги, креативний педагогічний процес, креативна компетентність.

В статье анализируется понятие креативного педагогического процесса; рассмотрено понятие "креативная личность"; охарактеризованы основные качества будущего специалиста социальной сферы; проанализированы особенности процесса формирования креативности будущих социальных педагогов в условиях профессиональной подготовки.

Ключевые слова: креативность, личность, творчество, будущие социальные педагоги, креативный педагогический процесс, креативная компетентность.

The author analyzes the concept of creative pedagogical process, considers the concept "creative personality", describes the main qualities of the prospective specialist in social sphere, and analyzes peculiarities of forming creativeness of prospective social pedagogues in conditions of professional training.

Key words: creativity, personality, creative work, prospective social pedagogues, creative pedagogical process, creative competence.

Постановка проблеми. У процесі оновлення всіх сфер суспільного життя України важливим є досягнення в процесі розвитку освіти таких результатів: розвиток особистості, яка є показником, рівня прогресу кожної країни; сформована особистість, що є основною рушійною силою розвитку країни. Досягнення цих результатів вимагає реформування освітньої системи, розробки, розповсюдження та використання освітніх інновацій. Інноваційна освітня діяльність складається з декількох компонентів: філософського, мотиваційного, креативного, операційного та рефлексивного. Новий аспект у цьому випадку саме креативний, який передбачає формування нового типу мислення й нового ставлення до процесу творчої реалізації особистості. Сьогодні креативність розглядається як здатність особистості запропонувати або зробити щось нове: нове розв'язання проблеми, новий метод, новий інструмент, новий твір мистецтва, нову технологію. У вітчизняній науці креативність визначається як творчість, творчі можливості людини, особливу властивість людського індивіда, що виявляє соціально значущу активність. Таким чином, креативна освіта повинна відповідати такій організації навчання, виховання і розвитку творчої особистості, її активності, у якій педагог і студент мають сприятливі умови для самореалізації.

Особливо актуальним це твердження є у формуванні особистості майбутнього соціального педагога, оскільки його професійна діяльність, в першу чергу, зорієнтована на відповідальну роботу з усіма категоріями дітей і дорослих, з родинами. Окрім того, соціальні педагоги покликані створити систему соціальної допомоги у розвитку особистості, умови всебічного сприяння та внутрішнього комфорту.

Загалом, сьогодні педагогічна освіта спрямовує погляд на ключову функцію в освіті – гармонійне формування особистості. Досягнення даної місії потребує повної реорганізації системи освіти, осучаснення методологічних засад педагогічної освіти, її структурну зміну. На сьогодні потребує вагомих змін і процес захисту творчої особистості студента у структурі навчального та виховного процесу вищого навчального закладу, а зокрема:

- психолого-педагогічного захисту, що є сукупністю форм та методів, націлених на надання допомоги та психологічної стабілізації особистості, забезпечує розвиток творчої активності особистості, здатність розвинути свій внутрішній потенціал;

- соціально-педагогічного захисту, що допомагає у вирішенні різноманітних конфліктних ситуацій та у позитивній адаптації і соціалізації; сприяє розвитку креативних задатків, здібностей та інтересів; розвиває здатності людини до повноцінної життєдіяльності;

- фізично-педагогічного захисту, що забезпечує фізичне здоров'я та безпеку життєдіяльності особистості [2].

Саме тому на сучасному етапі розвитку та реформування вищих навчальних закладів важливим є гармонізація навчально-виховного процесу, гуманізація та оптимізація навчання, виховання гармонійної особистості, здатності до професійної реалізації з високим духовним потенціалом, яка компетентно реагує на всі ситуації. На думку К. Абульханової-Славської, О. Асмолова, В. Слободчикова, освіта – це процес, спрямований на розширення можливостей компетентного вибору особистістю свого життєвого шляху, повноцінну творчу реалізацію.

Сьогодні, щоб досягнути позитивних змін в освіті загалом та професійній освіті зокрема, необхідно змінити один з принципів розвитку вищої освіти: замість "освіти на все життя" ввести принцип "освіта впродовж усього життя", окрім того, необхідно реформувати освітні програми та упровадити замість традиційного освітнього процесу – креативний, що надасть можливість формувати творчу, креативну, професійну конкурентоспроможну особистість.

На наш погляд, **креативний педагогічний процес** повинен охоплювати: узгодження процесу навчання студента з процесом наукового дослідження та практичного його впровадження; творчо-креативний розвиток студентів та використання змісту освіти для подальшого удосконалення особистості; різноплановість та різноманітність творчої діяльності; домінуючу відповідальність студента за результатами навчальної, творчо-креативної, наукової і практичної діяльності; тісну пізнавальну взаємодію викладача, організатора, експерта, консультанта та студента у навчально-виховній, науковій, практичній діяльності; співтворчість студента і викладача як дослідників у творчому процесі; розуміння кожного студента як окремої здібної особистості; позитивної комунікативної взаємодії викладача і студента в процесі творчої взаємодії та практичної діяльності; щирого і вільного формування волевиявлення особистості студента в процесі творчості; позитивна адаптація та соціалізація в творчому колективі; різноманітні активні творчо-креативні засоби, методи, прийоми, технології навчання та виховання; зворотні зв'язки у співпраці та співтворчості; аналіз творчих досягнень особистості студента, розробка індивідуальних програм, планів, звітів студентів; діяльність груп співтворчості студентів.

У сучасних наукових дослідженнях сфери професійної освіти вагоме місце посідає проблема формування компетентного фахівця. Так, актуальною є думка О. Пехоти щодо напрямів розвитку сучасного педагогічного вищого навчального закладу. Головним напрямом, на її думку, є перехід від масово-репродуктивної до творчо-індивідуальної освіти, що створює умови для виявлення та формування творчої індивідуальності. Освітній та виховний процес у вищому навчальному закладі повинен бути спрямований на формування творчої особистості та розвиток її творчих здібностей.

О. Мещанінов запропонував інноваційну модель розвитку університетської освіти, в основу якої покладено особистісний розвиток. У зміст інноваційної моделі автор поклав характерні умови, що сприятимуть творчо-креативному розвитку майбутнього професіонала: розвиток творчого і самостійного мислення; спроможність генерувати ідеї; спроможність формулювати проблеми; уміння висувати варіанти та приймати рішення в умовах невизначеності; самодостатність внутрішньої свободи особистості; ініціативність та відчуття внутрішньої свободи; адаптивність до динамічних умов у суспільстві; здатність знаходити саме "своє" місце; комунікабельність, уміння працювати в команді; ефективність власних дій втілення, реалізації, досягнення власних ідей, цілей; мобільність до вимог, які швидко змінюються; віра в особисті переконання, можливість їх досягнення; самовизначення в професійній сфері; взаємодоповнення та взаємодія всіх учасників навчального процесу, гармонійне розкриття професіонала; інтеграція індивідуального рівня підготовки та результатів професійного самовизначення; відповідність темпів особистісного розвитку темпам змін соціально-економічних відносин; конкурентоспроможність на ринку праці; демократичний світогляд та фундаментальна культура.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Особливості розвитку креативності в професійній підготовці розглядали в своїх працях С. Овчинникова, Т. Андрущенко,

В. Бондарьова, З. Заболотських, І. Колобутіна, Н. Мілютіна, А. Морозов, Т. Стародубцева, Л. Степанова, Г. Фомченкова та ін.

Важливими є умови, які сприятимуть формуванню креативності особистості системи вищої освіти. Цю проблему вивчали М. Воллах, Н. Коган, П. Торренс, А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Богоявленська, Л. Дорфман, А. Матюшкін, В. Чудновський, В. Юркевич. Загалом, вони конкретизують умови, в яких може успішно формуватися особистість майбутнього професіонала у процесі навчально-виховної діяльності вищого навчального закладу: відхилення від заданих умов навчання чітко контролюються; підтримання самостійності в розробках, узагальненнях, висновках; стимулювання відповідальності і незалежності; стимулювання набуття нових знань, умінь і навичок; стійка увага до творчості особистості з боку однолітків та дорослих.

Тому **метою** нашої статті є аналіз основних аспектів процесу формування креативності майбутніх соціальних педагогів в умовах професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміни у суспільному житті та соціальної парадигмі вимагають від нас педагогів ввести у науковий обіг нове поняття – креативна особистість XXI ст. Отже, креативна особистість XXI століття – це творчо-інноваційна особа, здатна до успішної самореалізації та соціалізації в нестандартних соціальних умовах незалежної України.

Загалом, креативна особистість XXI століття повинна об'єднувати у собі і певні соціально-життєві ролі. Вона рівнозначно повинна бути:

- 1) особистістю, яка реалізує себе творчо, соціально та професійно;
- 2) особистістю із яскраво вираженим прагненням до підтримки та допомоги іншим;
- 3) особистістю, яка вміє будувати гармонійні взаємовідносини з іншими;
- 4) особистістю, що вміло реалізує свої знання на практиці, передбачає нові ситуації, демонструє впевненість у своїх здібностях;
- 5) особистістю, що активно культурно розвивається, бере участь у різноманітних творчих ініціативах, освоює різноманітні творчі види діяльності;
- 6) особистістю, що професійно удосконалюється, використовує нові технології та ресурси для підвищення своєї конкурентоспроможності;
- 7) особистістю, котра добре проінформована про соціальні, освітні, політичні та ін. проблеми суспільних відносин.

Тому для визначення основних засад формування креативності майбутніх соціальних педагогів в умовах професійної підготовки ми розглянемо особистість студента як суб'єкта навчально-виховного процесу, креативність як властивість творчої особистості майбутнього професіонала, проблему формування необхідних властивостей креативної особистості майбутнього соціального педагога.

Аналізуючи та висвітлюючи процес професійного становлення фахівця, велика кількість учених визначають креативний компонент як невід'ємну складову високої професійної особистості. Вагому кількість педагогічних досліджень присвячено саме розвитку та формуванню креативності в процесі професійної підготовки. Так, Н. Васіна, Л. Лаптев, В. Сластьонін серед вагомих ознак професійної творчості виділяють:

- 1) націленість суб'єкта професійної діяльності на пошук нових рішень у вирішенні професійних проблем, питань та їх успішну реалізацію;
- 2) використання нестандартних прийомів та використання оригінальних засобів у вирішенні професійних проблем [8, с. 254].

Важливе місце у напрямі підготовки професійного, діяльнісного та компетентнісного фахівця займає вищий навчальний заклад, що набуває в нових суспільних умовах нового сенсу, коли важливою умовою стає орієнтація на практичну діяльність та передача спеціальних знань за фахом.

Зокрема, слід зауважити, що сам вищий навчальний заклад є складним організмом з великою кількістю суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних зв'язків та взаємовідносин. Студенти – майбутні соціальні педагоги виступають суб'єктами навчально-виховного процесу вишу, який максимально повинен сприяти розкриттю внутрішнього мотиваційного потенціалу особи майбутнього фахівця.

До умов, що забезпечуватимуть необхідне внутрішнє мотивування навчального процесу та забезпечення появи творчого потенціалу у процесі навчання, можна віднести такі:

- забезпечення свободи вибору в процесі навчальної діяльності;

- зниження рівня застосування похвали та покарання за результатами навчання, з огляду на можливість ослаблення мотивації навчання;
- використання творчих завдань у процесі навчання студента як умови успішного забезпечення його запитів, інтересів, задатків;
- організація навчальних занять таким чином, щоб процес спілкування викладача і студента проходив конструктивно і передбачав творчу складову;
- орієнтація викладача на індивідуальні та творчі досягнення студента;
- використання у процесі навчальної діяльності інноваційних технологій, спрямованих на формування творчого потенціалу особистості студента.

Вагомим є і той факт, що творчий потенціал особистості студента виступає креативним компонентом у становленні професіонала, майбутнього соціального педагога. Окрім того, творчий компонент вноситься багатьма вченими у визначення "професіоналізму". У наукових дослідженнях А. Маркова визначає професіонала як людину, яка змінює і розвиває свою особу та індивідуальність засобами професії, яка прагне внести творчість у свою професійну діяльність, збагачуючи досвід професії [8, с. 254].

У контексті нашого дослідження цікавим є визначення Н. Бакланова, який розглядає діяльність професіонала як "професійно доцільну, індивідуально-творчу, оптимальну", а професійну майстерність – як "якісний рівень професійної майстерності, що має творчий характер і орієнтована на соціально значущий кінцевий результат" [1, с. 9]. Інші науковці А. Ситников, А. Деркач зауважують, що "поняття майстерності відноситься не до окремого уміння, а до деякої сукупності умінь, які роблять сам процес діяльності творчим та якісно самостійним, індивідуалізують його. Вищим проявом майстерності є мистецтво і творчість" [4, с. 10].

Саме тому ми можемо зауважити, що творча складова є одним із компонентів професійного становлення майбутнього фахівця, соціального педагога. Разом з тим ми вважаємо, що в творчості на відміну від креативності відсутня ціль та алгоритм дії, що суттєво необхідно соціальному педагогу у його професійній діяльності, для вирішення конкретних та актуальних проблем клієнта. Для професійної діяльності соціального педагога даний аспект неприйнятний, оскільки вона спрямована на досягнення конкретної мети, що є чітко визначеною в часі, на певну категорію клієнтів. У креативному процесі творчість завжди присутня і є його необхідною умовою, адже креативності без творчої компоненти не може бути за визначенням.

Інтерес у контексті проблеми формування креативної особистості як професіонала становлять погляди Н. Вишнякової, яка відносить креативність до складових професіоналізму. Вона зауважує, що креативність виступає умовою творчого саморозвитку особистості і є істотним резервом її самоактуалізації. Креативність виражається сприйнятливістю, чутливістю до проблем, відвертим ставленням до нових ідей і здатністю руйнувати стереотипи з метою створення нового, отримання незвичайних рішень життєвих проблем. Вагомим є і те, що вона виділяє творчу індивідуальність, яка, будучи ваговою характеристикою професійної творчості, визначається як інтегральна креативно-особова категорія, яка об'єднує: інтелектуально-творчу ініціативу; інтелектуальні здібності; об'ємність та глибину знань; схильність до творчого сумніву; здатність вести внутрішню творчу боротьбу; відчуття новизни, жага пізнання; уміння бачити незвичайне в проблемі; професіоналізм [2].

Розглядаючи проблеми формування креативності особистості в процесі професійного становлення, такі науковці, як Н. Березанська та В. Нурков, разом з різними вміннями та особистими характеристиками виділяли і креативність. Вони зауважували, що креативність є чинником, який забезпечує:

- 1) створення принципово нових інтелектуальних продуктів, пов'язаних з новою професійною сферою знань, та вирішення на їх основі нестандартних завдань;
- 2) побудову оригінальних підходів до розуміння та інтерпретації знань;
- 3) використання фахових знань у нестандартних ситуаціях;
- 4) створення умов для саморозвитку знань, що підвищує рівень їх універсальності [11, с. 146].

Загалом, креативність виступає системним чинником творчої особистості та ваговою умовою становлення професійності майбутнього соціального педагога. Разом з тим вона фіксується низкою необхідних показників: *співвідношенням дивергентності та конвергентності; аналітичністю та синтетичністю знань; оригінальністю та нестандартністю; толерантністю до невизначеності; чутливістю до суперечностей.*

Н. Шмельова, зважаючи на особливості професійної діяльності соціального працівника/педагога, розробила модель показників професіоналізму особистості та її діяльності, яка має структурно-рівневий вигляд, де найвищий – третій – рівень відображає креативність у професійній діяльності фахівця соціальної сфери. На цьому рівні креативність визначається як властивість особистості, що є необхідною для соціального працівника/педагога, а також виступає одним з основних показників ефективності його діяльності та визначає його професіоналізм, оскільки підстава професіоналізму – не тільки широкі та глибокі професійні знання, уміння та навички, але й якості особистості, які визначають творчий підхід до професійної діяльності [12].

У науковій теорії та практиці широко обговорюється питання про те, які ознаки особистості дозволяють вважати її творчою. Наведемо деякі з них:

- уміння вникнути в проблему, відірватися від реалій та побачити перспективу, ставити під сумнів очевидні факти, уникати поверхневих тверджень (Н. Лук);
- здатність побачити старе у новому контексті, відмова від орієнтації на стереотипи (Р. Скульський);
- відмова від категоричних думок, уміння вести пошук нового (М. Млоташич);
- творчість передбачає наявність у педагога інтуїції (В. Дружинін);
- артистичність (Н. Кузьміна, В. Кан-Калик);
- сприйнятливості до нових ідей, творча сміливість, допитливість, спостережливість, здатність дивуватися, здатність долати стереотипи, схильність до ігор (А. Мелік-Пашаєв);
- здатність побачити ціле раніше, ніж окремі його деталі, здібність до перенесення функцій одного предмета на інший (В. Давидов);
- впорядкованість і динамічність знань, здібність до згортання і відкидання неістотного (Х. Зіберт);
- здібність до перенесення рішень, уміння вибрати одну з багатьох альтернатив (Е. Теплов);
- легкість асоціювання, здатність викликати в свідомості нові образи та створювати з них нові комбінації (С. Мідник).

Аналіз наукової літератури в контексті досліджуваної проблеми дозволяє визначити необхідні якості майбутнього фахівця соціальної сфери, які сприятимуть успішному формуванню креативності особистості в процесі навчально-виховної діяльності у вищому навчальному закладі: *педагогічна чуйність і такт; педагогічна уява; вміння використовувати стандартні педагогічні прийоми в нестандартних ситуаціях; розумова активність; творча сміливість; інтуїція; артистизм та формування свого творчого бачення; розвиток творчої ініціативи; уміння створювати та вирішувати проблемні ситуації; допитливість та спостережливість; здатність долати стереотипи; чіткість знань та швидкість навчання; працьовитість та наполегливість; прагнення здобути знання, необхідні для виконання конкретної професійної роботи; здатність віднайти головне в різних за змістом проблемах; відмова від авторитаризму та категоричних тверджень; уміння вести творчий пошук; легкість асоціювання; здібність виявити головне в проблемі раніше, ніж деталі; здатність переносити функції одного предмета на інший; здатність любити свою професію і себе у процесі професійної діяльності; здатність творчо та компетентно вирішувати проблемні питання; здатність чітко і вміло спрогнозувати результат; здатність приймати самостійне рішення; здатність саморозвиватися та самовдосконалюватися в процесі професійної діяльності.*

З огляду на вищеперерахований комплекс якостей особистості, що є необхідним для формування креативної особистості майбутнього фахівця, ми можемо стверджувати, що креативність – це і своєрідний комплекс здібностей особистості, які мають можливість проявлятися і в мисленні, і в діях, і в почуттях, і в комунікації, і в різноплановій діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери.

Висновки. Отже, здійснене дослідження проблеми формування креативності майбутніх соціальних педагогів в умовах професійної підготовки дозволяє зробити такі висновки:

- творчий потенціал особистості студента виступає креативним компонентом у становленні професіонала, майбутнього соціального педагога.
- у процесі професійної підготовки креативність є чинником, який забезпечує створення принципово нових інтелектуальних продуктів, пов'язаних з новою професій-

ною сферою знань, та вирішення на їх основі нестандартних завдань, побудови оригінальних підходів до розуміння та інтерпретації знань, використання фахових знань у нестандартних ситуаціях, створення умов для саморозвитку знань, що підвищує рівень їх універсальності;

- креативність виступає системним чинником формування творчої особистості та вагомою умовою становлення професійності майбутнього соціального педагога. Разом з тим вона фіксується низкою необхідних показників: співвідношенням дивергентності та конвергентності; аналітичністю та синтетичністю знань; оригінальністю та нестандартністю; толерантністю до невизначеності; чутливістю до суперечностей;

- з урахуванням глибокого вивчення наукової літератури з проблеми наукового дослідження нами визначено комплекс якостей особистості, що є необхідними для формування креативності майбутнього фахівця, соціального педагога зокрема. Ми звертаємо увагу на те, що креативність – це також своєрідний комплекс здібностей особистості, які мають можливість проявлятися і в мисленні, і в діях, і в почуттях, і в комунікації, і в різноплановій діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери.

- проблема формування креативності майбутнього фахівця, зокрема соціального педагога, є актуальною, оскільки креативність обумовлює становлення компетентного фахівця, що формується на базі накопичених професійних знань, соціального досвіду, нових умінь та навичок. Все це разом дозволяє знаходити та приймати професійно правильні рішення, застосовувати в професійній діяльності інноваційні форми та методи, бути компетентним. Креативна компетентність – це комплекс професійних вимог (знань, умінь, навичок) до підготовки фахівця, який включає систему комунікативних умінь, здатність до педагогічної творчості, уміння та навички використовувати фахові знання та продукувати на їх основі нові ідеї.

Література

1. Бакланова Н. К. Профессиональное мастерство работника культуры : учеб. пособ. / Н. К. Бакланова. – М. : Изд-во МГИК, 1994. – 120 с.
2. Вишнякова Н. Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Вишнякова Н. Ф. – М., 1996. – 24 с.
3. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх вчителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : дис. ... канд пед. наук : спец. 13.00.04 / Гриненко І. В. – Тернопіль, 2008. – 192 с.
4. Деркач А. А. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии / А. А. Деркач, А. П. Ситников. – М. : Луч, 1993. – Вып. 2. – 72 с.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / И. А. Зимняя // Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы : тр. методол. семинара. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 56–61.
6. Зимняя И. А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) / И. А. Зимняя // Проблемы качества образования. – Уфа : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. Кн. 2. – 2005. – С. 71–88.
7. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти : науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / О. Г. Карпенко ; за ред. С. Я. Харченка. – Дрогобич : Коло, 2007. – 374 с.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. – 312 с.
9. Мистецтво життєтворчості особистості : наук.-метод. посібник : у 2 ч. / ред. рада: В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков. – К. : ІЗМН, 1997. Ч. 2. – 1997. – 936 с.
10. Ничкало Н. Г. Педагогіка вищої школи: крок в майбутнє / Н. Г. Ничкало // Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Віпол, 1999. – С. 225–243.
11. Разработка системы психологического обследования и мониторинга универсальных умений в целях аттестации и подбора персонала / Н. Березанская и др. // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С. 136–155.
12. Шмелева Н. Б. Ценностные ориентации, мотивации и психологические установки в профессиональной подготовке социального работника / Н. Б. Шмелева // Российский журнал социальной работы. – 1997. – № 1. – С. 115–124.

УДК 37.091.12:36-051

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ І ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ КЛІЄНТАМИ

Петрюк І. М.

У статті висвітлюються основні види професійних знань та групи базових умінь і навичок, які формуються у соціальних педагогів та соціальних працівників у процесі вишівської освіти. Визначена ієрархія компетентностей для роботи із соціально дезадаптованим клієнтом.

***Ключові слова:** соціальний працівник, соціальний педагог, дезадаптація, компетенція, рівні компетенції.*

В статье раскрыты основные группы профессиональных знаний и группы основоположных учений и навыков, которые формируются у социальных педагогов и социальных работников в процессе вузовского образования. Определена иерархия компетентностей для работы с социально дезадаптированным клиентом.

***Ключевые слова:** социальный работник, социальный педагог, дезадаптация, компетенция, уровни компетенции.*

The article elucidates the main kinds of professional knowledge and sets of basic skills social pedagogues and social workers acquire in the process of higher education. The hierarchy of competencies for work with socially maladjusted clients has been determined.

***Key words:** social worker, social pedagogue, maladjustment, competency, levels of competency.*

Постановка проблеми. Однією з важливих проблем сучасної соціальної роботи і соціальної педагогіки є організація кваліфікованої допомоги клієнтам з ознаками соціально-психологічної, шкільної та інших видів дезадаптації. Під дезадаптацією розуміють такий стан індивіда, "за якого він виявляється неспроможним задовольнити власні потреби, самоствердитись і самореалізуватись прийнятним для даного середовища засобом і тому зазнає страждань, або порушує встановлені норми та правила поведінки, задовольняючи свої потреби способом, який завдає шкоди йому та оточуючому середовищу" [5, с. 57]. Дезадаптація є наслідком порушення процесу активного пристосування до умов соціального середовища, тому для дезадаптованих клієнтів є характерною неадекватна до вимог оточення поведінка, безпорадність, невірноважений психічний стан тощо. Проблеми, які стають причиною їх звертання по допомогу, у переважній більшості мають комплексний характер і важко класифікуються. Наприклад, дезадапована особа може бути безробітною, переживати сімейні конфлікти, відчувати самотність і дефіцит спілкування, зловживати алкоголем та мати серйозні проблеми зі здоров'ям. Або ж це може бути соматично ослаблений і педагогічно занедбаний школяр-напівсирота з відставанням у навчанні, що перебуває у стресовому стані та має проблеми у спілкуванні з однолітками. Соціальний працівник чи соціальний педагог повинен насамперед правильно діагностувати усі складові проблеми такого клієнта і надати йому ефективну кваліфіковану допомогу. Успіх цієї допомоги прямо залежить від готовності спеціаліста до роботи з клієнтами такого типу, яка у свою чергу залежить від якості професійної підготовки фахівця у процесі вишівського навчання. В українських вишах, як і у більшості європейських вищих шкіл, у підготовці працівників соціальної сфери реалізується "компетентнісний підхід", під яким в теорії професійної освіти розуміють спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Його результатом є формування загальної компетентності фахівця, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [1].

Аналіз досліджень і публікацій. Останніми роками дуже багато дослідників вивчає теорію і практику управління якістю освіти у вищій школі України та за кордоном. Ними розкрито сутність, критерії й показники якості освіти, висловлено цікаві пропозиції щодо її забезпечення у вишівському навчанні, створення системи забезпечення якості освіти (Т. Алексєєнко, Н. Борисова, В. Сушанко, Н. Сумцова, В. Єдронова, Д. Чернилевський, О. Леванцова). У наукових працях цих та інших вчених проаналізовані складові елементи системи якості освіти – організацію навчального процесу, контроль якості освіти, удосконалення педагогічної майстерності, заходи з управління і матеріально-технічну базу. Вирішальним фактором якості освіти автори називають підвищення ефективності процесу навчання шляхом застосування активних форм і методів, комп'ютеризації освітнього процесу і організації самостійної роботи студентів.

Поняття "компетентнісна освіта" (Competency-Based Education) виникло у США наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. XX ст., його підґрунтям стали вимоги бізнесу і підприємництва щодо випускників вищих навчальних закладів стосовно їх невпевненості і браку досвіду при інтеграції та застосуванні знань у процесі прийняття рішень у конкретних ситуаціях. У Великобританії концепція компетентнісно зорієнтованої освіти з 1986 р. була взята за основу національної системи кваліфікаційних стандартів і отримала офіційну підтримку керівництва. Відтак вже у 1997 р. в рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади було започатковано програму із визначення та відбору компетентностей.

Протягом останніх 25 років у США, Канаді, Великій Британії, Франції, Німеччині, Новій Зеландії, Австрії, Росії, Україні, Угорщині, Румунії, Латвії, Литві та інших державах розгорнулася дискусія навколо проблеми забезпечення гармонійної взаємодії людини з інформаційно-технологічним суспільством, яке швидко розвивається і вимагає від неї певних знань, умінь та компетентностей. Ці питання стали у центрі уваги міжнародних організацій, що працюють у сфері освіти, а саме: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація Європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів та ін. При цьому основним пріоритетом діяльності Програми розвитку Об'єднаних Націй є сприяння реалізації Цілей розвитку тисячоліття ООН, затверджених на саміті 2000 р., де важливим компонентом стала реалізація проекту "Освітня політика та освіта "рівний – рівному" (ПРООН), у рамках якого ініційовано низку дискусій, що стосуються модернізації змісту освіти та формування у молоді ключових компетентностей [3].

Міжнародною комісією Ради Європи було сформульовано перелік ключових компетенцій з використанням логічно визначеного ряду: вивчати – шукати – думати – співпрацювати – діяти – адаптуватись. Також робочою групою з підготовки звіту Європейській раді в Стокгольмі та Єврокомісією визначений перелік восьми ключових компетенцій для навчання упродовж життя, якими повинен володіти кожний європеєць, він включає: навички рахування та письма (компетенція в галузі рідної мови); базові компетентності в галузі математики, природничих наук та технологій (математична і фундаментальна природничо-наукова та технічна компетенції); іноземні мови (компетенція в сфері іноземних мов); використання інноваційних технологій, або інформаційні та комунікаційні технології (комп'ютерна компетенція); здатність та уміння навчатись (навчальна компетенція); соціальні навички (міжособистісна, міжкультурна та соціальна компетенції, а також громадянська компетенція); підприємницькі навички (компетенція підприємництва); загальна культура та етика (культурна компетенція) [1].

Узагальнивши здобутки європейських і вітчизняних учених, учасники робочої групи з питань запровадження компетентнісного підходу, створеної в рамках проекту ПРООН "Освітня політика та освіта "рівний – рівному", запропонували орієнтовний перелік з 7 ключових компетентностей: уміння вчитися, загальнокультурної, громадянської, підприємницької, соціальної, здоров'язберігаючої, компетентності з ІКТ [2, с. 88].

Компетентнісний підхід у системі вищої та загальної середньої освіти є предметом наукового дослідження вітчизняних науковців – І. Драча, І. Бабин, П. Бачинського, Н. Бібік, Г. Гаврищак, І. Гудзик, Н. Дворнікової, Я. Кодлюк, О. Локшиної, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, І. Родигіна, К. Савченко, О. Садівник, Л. Сень, С. Сисоєвої, О. Ситник, Т. Смагіної, Г. Терещук, С. Трубачевої, Н. Фоменко та інших.

Проблема визначення феноменології соціальної та шкільної дезадаптації і вибору доцільних стратегій соціально-педагогічної та психологічної підтримки дезадаптованих осіб останнім часом також набирає все більшої актуальності та все частіше стає предметом наукового дослідження. Явище протилежне адаптації – дезадаптація – трактується науковцями як процес, пов'язаний з переключенням з одних умов життя й, відповідно, звиканням до інших (Л. Н. Бережнова). Вчені Г. Ф. Кумаріна, М. Е. Вайнер, Ю. Н. В'юнкова, І. Ф. Дементьєва, Р. В. Овчарова, Н. Ю. Максимова, Л. В. Дзюбо та ін. досліджують соціальну дезадаптацію школярів і доводять, що діти відчують стан дезадаптації при систематичному шкільному навчанні, причому вже на ранніх його етапах. Серед найбільш універсальних проявів дезадаптації називають емоційні порушення, невротичні реакції та стани (Н. Н. Завіденко, А. С. Петрухин, Н. Г. Мангеліс, Т. Ю. Успенська, Н. Ю. Суворіна, Т. Х. Борисова); проблеми важковихованості та труднощів у навчанні (Н. Ю. Максимова, В. М. Оржеховська, Н. В. Вострокнутов, Р. В. Овчарова); медико-біологічні, патохарактерологічні та соціопатичні дисфункції, які ускладнюють процес соціальної адаптації в будь-якому віці (О. І. Захаров, В. Н. Арбузова та ін.). Ціла низка досліджень присвячена питанням розробки змісту, форм та технологій соціальної роботи з дезадаптованими клієнтами (В. М. Оржеховська, Н. Ю. Максимова, Т. Д. Молодцова та ін.) Однак, що стосується підготовки фахівців до здійснення взаємодії з соціально дезадаптованими клієнтами та організації їм соціально-педагогічної допомоги, то, на нашу думку, даний напрям досліджений недостатньо.

Мета даної наукової статті – з'ясувати провідні компетентності, які мають бути сформовані в процесі вишівського навчання у фахівця з соціальної роботи та соціальної педагогіки, спрямовані на реалізацію ним специфічної ролі спеціаліста у сфері соціальної дезадаптації. Реалізація мети передбачає розв'язання наступних **завдань**: розмежування понять "компетентність" і "компетенція" у сфері підготовки фахівців; визначення базових виробничих функцій, а також професійних, соціально-виробничих та соціально-побутових завдань соціального педагога і працівника в рамках їх взаємодії з дезадаптованими клієнтами; з'ясування ієрархії компетентностей, які здатні забезпечити спеціалістові можливість реалізувати визначені функції та розв'язувати поставлені завдання, працюючи з проявами соціальної дезадаптації.

Виклад основного матеріалу. Вчені розмежовують поняття "компетентність" і "компетенція". У вітчизняній літературі компетентність визначена як: "певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально; здібність і вміння виконувати певні трудові функції; наявність спеціальної освіти, широкої загальної та спеціальної ерудиції, постійне підвищення своєї професійної підготовки; професійну підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань й обов'язків повсякденної діяльності; потенційну готовність розв'язувати завдання "зі знанням справи" [5, с. 107–108]. В той же час під компетенцією розуміють сферу діяльності, в якій фахівець виявляє певні знання, уміння, здібності та професійно важливі якості. "Компетенція – це область відповідальності та визначених повноважень" [5, с. 108]. Компетенція також трактується як задана норма, вимога до підготовки фахівця, а компетентність – як сформована якість, результат діяльності, "надбання" студента [1].

Таким чином, цілком поділяючи думку про те, що компетентність можна визначити як рівень досягнень фахівця у сфері певної компетенції [5, с. 108], спробуємо інтерпретувати ці поняття з точки зору даної дослідницької проблеми. Отже, уся діяльність фахівця, так само як і його відповідальність та повноваження, що здійснюються у рамках соціально-педагогічної взаємодії з дезадаптованим клієнтом, визначаються нами як специфічна сфера (одна із складових) компетенції соціального педагога/працівника. Її широта визначається необхідним обсягом знань та навичок (компетентностей), необхідних для виконання специфічної місії – супроводу та підтримки соціальної адаптації клієнта. До складових цієї специфічної сфери професійної компетенції належать: підтримка стабільності життя дезадаптованих осіб, задоволення потреб у повноцінній самореалізації та розвитку, надання допомоги в подоланні дезадаптивних якостей і підвищенні здатності вирішувати проблеми та задовольняти потреби, забезпечення соціально-правового захисту, представництво інтересів тощо. Визначаємо декілька рівнів у даній сфері компетенції – методологічний (розуміння об'єктивних і суб'єктивних чинників проблеми, здатність розробити стратегію її розв'язання, володіння відповідними методами роботи), інформаційний

(необхідний обсяг професійних знань, умінь та навичок), комунікативний (навички спілкування та взаєморозуміння), соціальний (здатність до співпраці, вміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, вміння визначати ролі в соціальній ситуації тощо), культурологічний (система цінностей та ідеалів, модель поведінки, діяльності та спілкування).

Професійна компетентність – це базова характеристика діяльності фахівця, яка включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення.

Систему компетентностей в освіті соціальних працівників і соціальних педагогів складають такі: ключові – тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми; загальногалузеві – їх набуває студент упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі в усі роки навчання; предметні компетентності – формуються впродовж вивчення того чи іншого предмета [5].

Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра соціальної педагогіки на рахує близько 200 умінь та навичок, які складають професійні компетенції у різних напрямках діяльності.

У межах тієї сфери професійної компетенції, яка пов'язана з соціальною дезадаптацією, фахівець з соціальної педагогіки і соціальної роботи має бути здатним реалізувати наступні виробничі функції: правозахисну, профілактично-дослідницьку, консультативну, комунікативну, організаторську, дозвіллево-виховну, прогностичну, проєктивну, освітньо-методичну, науково-дослідницьку, корекційну, реабілітаційну [4, с. 41–45].

Реалізація даних функцій потребує від спеціаліста цього напрямку здатності до розв'язання наступних професійних, соціально-виробничих та соціально-побутових завдань [6, с. 10]: знаходження способів контакту з дітьми і дорослими; вибір способів проведення консультування, орієнтація на вікові особливості клієнтів, ступінь їх адаптованості в суспільстві; цілеспрямована та планомірна діяльність з колективом школярів та вихованців різних загальноосвітніх та спеціальних закладів; детальне вивчення особистості, виявлення позитивних і негативних сторін її розвитку, проявів дезадаптації, розпізнавання причин недоліку або відхилень у поведінці індивіда з метою їх усунення; визначення завдань, форм, способів вирішення особистісних і соціальних проблем, застосування технологій соціального захисту і соціальної допомоги, реалізації прав і свобод особистості, використання законів і правових актів з метою надання допомоги і підтримки клієнтів, їхнього захисту; подолання негативних явищ у мікросоціумі, ослаблення антисоціальних впливів на клієнтів, особливо на неповнолітніх, відпрацювання механізмів протидії віктимогенних чинників; виявлення життєво-побутових проблем дезадаптованих дітей, підлітків, молоді; творчий аналіз теорії та практики, критична переробка різних напрямів у соціально-педагогічній та психологічній науках, їх урахування при розробці моделей, алгоритмів та технологій соціально-педагогічної діяльності.

Щоб розв'язувати перераховані соціально-виробничі завдання, студенти повинні оволодіти кількома видами компетентностей. Насамперед функціональними, пов'язаними зі знаннями та фактичним матеріалом і умінням оперувати ними. Функціональні компетентності включають знання основ соціальної політики держави й соціально-правового захисту дитинства, правових актів, які регулюють підтримку сім'ї та захист дитинства, захист інвалідів, обдарованих дітей, основних підходів до розробки і реалізації соціально-психолого-педагогічних програм соціалізації, технологій, форм і методів соціально-педагогічної взаємодії з опікунським середовищем, основ аналізу і проектування соціально-педагогічної роботи, основних напрямів і проблем функціонування опікунсько-виховних установ в Україні та розвинених країнах Заходу, основ психосоматичного здоров'я та здорового способу життя, необхідних у процесі життєдіяльності, навчанні, роботі, сімейному вихованні, соціально-психологічній та педагогічній концепції кризових станів особистості, їх типології, форм прояву, етапів, особливостей перебігу, конструктивних та деструктивних стратегій розв'язання життєвих криз [6, с. 5]. Крім теоретичних знань, даний вид професійних компетентностей включає уміння виявляти інтереси й потреби клієнтів, створювати

умови для розвитку їх талантів, здійснювати корекцію різних видів девіацій, надавати консультативну допомогу, організовувати групову тренінгову та терапевтичну роботу з дезадаптованими, проводити профілактичну, виховну, корекційну та реабілітаційну роботу з представниками різних вікових та соціальних груп, попереджувати формування дисгармонійних стосунків клієнтів з оточенням [4, с. 45–46].

Формуються функціональні компетенції у майбутніх спеціалістів у процесі вивчення прикладних методик соціально-педагогічної роботи з різними віковими категоріями клієнтів; основ опікунської педагогіки, загальної та соціальної педагогіки, загальної, вікової та педагогічної психології, технологій соціально-педагогічної роботи та ін.

Наступний вид компетентностей – мотиваційні, пов'язані з інтересами та індивідуальним вибором особистості. До них належать навички налаштування на професійну діяльність, встановлення особистих цілей, визначення пріоритетів, орієнтації на загальнолюдські та базові професійні цінності. Вони формуються в процесі вивчення вступу до спеціальності, етичних норм професійної діяльності, а також у процесі усіх видів соціально-педагогічної практики.

Соціальні компетентності, такі як здатність до співпраці, уміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, комунікативні навички, навички встановлення контакту та налагодження професійного спілкування, виховної, профілактичної, реабілітаційної та корекційної роботи, навички взаєморозуміння та уміння функціонувати в гетерогенних групах, формуються усім процесом вишівського навчання, через включення студента у складну систему міжособистісних зв'язків, громадських обов'язків, колективного функціонування.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно зорієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості студента й може бути реалізованим і перевіреном лише в процесі виконання конкретним студентом певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для "всіх" студентів, на суб'єктивні надбання одного студента, що їх можна виміряти.

Дієвим засобом формування ключових компетенцій соціального педагога і працівника для роботи з дезадаптованими клієнтами є також педагогічні технології, які розглядаються як сукупність методів навчання крізь призму релевантних ознак освітніх результатів. А також діагностично поставлені цілі з урахуванням вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики, реалізації освітньо-професійної програми, виконання навчального плану при підготовці фахівців за визначеними галуззю знань, напрямом, спеціальністю, обраною спеціалізацією. Дуже важливо, щоб увесь навчальний процес був зорієнтований на гарантоване досягнення цілей, виконання завдань, щоб відбувався постійний зворотній зв'язок у вигляді поточної і підсумкової оцінки проміжних і кінцевих результатів знань, умінь, практичних навичок випускника ВНЗ із застосуванням систематизованих критеріїв факторно-критеріального аналізу, засобів діагностики, які можуть бути предметом подальшого наукового дослідження та інтерпретації з метою удосконалення компетентнісного підходу у підготовці фахівців з соціальної роботи та соціальної педагогіки.

Література

1. Бедь В. В. Компетентнісний підхід в системі вищої освіти як пріоритет її модернізації у ВУЗі [Електронний ресурс] / В. Бедь, М. Артьонова. – Режим доступу: <http://www.uuba.org.ua/golovne/kompetentnisniy-pidhid>. – Назва з екрана.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина ; за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К. І. С., 2004. – 112 с. – (Бібліотека з освітньої політики).
3. Сень Л. В. Розвиток компетентнісно орієнтованого навчання за кордоном: матеріали Регіонального науково-практичного семінару "Професійні компетенції та компетентності вчителя", (28–29 листопада 2006 р.) / Л. В. Сень ; М-во освіти і науки, Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка – Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2006. – С. 14–17.
4. Сидоров В. Діяльність соціального працівника: рольовий аспект / В. Сидоров // Соціальна політика і соціальна робота. – 1999. – № 3–4. – С. 41–80.

5. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / Т. Ф. Алексеєнко, Т. П. Басюк, О. В. Безпалько та ін. ; за заг. ред. І. Д. Зверєвої. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.

6. Химинець В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс] / В. Химинець. – 25.08.2010. – Режим доступу:

<http://www.zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>. – Назва з екрана.

7. Кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.0101.00 – "Соціальна педагогіка" напряму підготовки 0101 "Педагогічна освіта. Стандарт вищої освіти. – К., 2003. – 189 с.

УДК 378.147

СКЛАДОВІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ З ЕКОНОМІЧНОЇ КІБЕРНЕТИКИ

Яблочников С. Л.

У статті подано системний аналіз низки аспектів організації навчально-виховного процесу у вищих економічних навчальних закладах за напрямом "Економіка і підприємництво", зокрема основних складових професійної підготовки магістрів спеціальності "Економічна кібернетика".

Ключові слова: професійна підготовка економістів, фахові знання, уміння та навички, якість освіти випускників економічних ВНЗ.

В статтє представлен системный анализ ряда аспектов организации учебно-воспитательного процесса в высших экономических учебных заведениях по направлению "Экономика и предпринимательство", в частности основных составляющих профессиональной подготовки магистров специальности "Экономическая кибернетика".

Ключевые слова: профессиональная подготовка экономистов, специальные знания, умения и навыки, качество образования выпускников экономических вузов.

The purpose of the article is the systemic analysis of a range of aspects of the teaching and educational process organization in the area of "Economy and business" at institutions of higher education in economics, in particular the basic components of professional training for the Master's degree in "Economic cybernetics".

Key words: professional training of economists, special knowledge and skills, quality of education of graduates of higher educational institutions of economics.

Постановка проблеми. Актуальними завданнями професійної педагогіки сьогодні, з урахуванням нинішнього стану соціально-економічних відносин у нашій державі, є: забезпечення якості практичної підготовки фахівців, відповідно до вимог освітніх стандартів; задоволення потреб ринку праці та критеріїв оцінки рівня знань і компетентностей, сформульованих роботодавцями; найбільш повне врахування сукупності очікувань усіх категорій споживачів освітніх послуг. Від якості реалізації навчально-виховних процесів у економічних ВНЗ не тільки залежить успішність вдалого працевлаштування випускників, а й ефективність виконання ними практичної діяльності в установах, організаціях та на виробничих підприємствах.

Наслідки здійснення трудової діяльності фахівцями напряму підготовки "Економіка і підприємництво" фактично суттєво впливають не тільки на динаміку розвитку певної організаційної, виробничої чи бізнесової структури, а й усієї сукупності соціально-економічних відносин у державі в цілому. А тому реалізація наукових досліджень щодо аспектів якісного професійного навчання економістів з вищою освітою є досить актуальним завданням, від успішного вирішення якого залежить загальний добробут усього суспільства.

Мета та завдання дослідження. Метою статті є системний аналіз аспектів організації навчально-виховних процесів у вищих економічних навчальних закладах за напрямом "Економіка і підприємництво", зокрема основних складових професійної підготовки магістрів спеціальності "Економічна кібернетика". Одним із завдань дослідження є формування пропозицій стосовно оптимізації змісту та структури професійної підготовки фахівців із зазначеної галузі знань.

Аналіз публікацій. Дослідженню сукупності аспектів реалізації ефективного функціонування галузі вищої економічної освіти свого часу було приділено увагу в низці наукових і науково-методичних публікацій вітчизняних і закордонних педагогів, серед яких потрібно відзначити дисертації, монографії та статті К. Беркіти (професійне навчання бакалаврів у фінансово-економічних коледжах) [1], М. Вачевського і Т. Григорчука (формування професійної компетентності майбутніх маркетологів) [2], Л. Дибкової (індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбут-

ніх економістів) [3], А. Колота (реалізація засад Болонської декларації при підготовці фахівців-економістів), М. Коляди (інформаційна культура економіста) [4], М. Левочко (професійна підготовка молодших спеціалістів з бухгалтерського обліку) [5], І. Лачкової (сучасні тренінгові технології у практичній підготовці фінансистів), Т. Поясок (психолого-педагогічна підготовка майбутніх економістів) [6], О. Смілянець (підготовка майбутніх економістів із застосуванням інформаційних технологій) [7], В. Стрельнікова (проектування орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки) [8]; Л. Чепурди (світовий досвід підготовки економістів) [9], а також Дж. Албертіні, А. Бейтона, М. Блауга, М. Гробонса, А. Чевалларда.

Однак у науково-педагогічній літературі фактично відсутнім є системний аналіз специфічних нюансів здійснення професійної підготовки фахівців з економічної кібернетики, які мають інтегрувати компетенції економістів, управлінців, системних аналітиків, адміністраторів і розробників інформаційних систем, програмістів та навіть викладачів професійних і вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У переважній більшості пострадянських держав, завдяки кардинальним змінам змісту соціально-економічних відносин, набула суттєвих змін також і структура та номенклатура спеціальностей, які є найбільш актуальними для замовників освітніх послуг. Досить сталим в останні двадцять років був попит на послуги щодо реалізації підготовки фахівців з вищою освітою за напрямом "Економіка і підприємництво". Зокрема, досить великий відсоток економічних ВНЗ і класичних університетів України мають відповідні ліцензії та реалізують навчання бакалаврів, спеціалістів і магістрів з економічної кібернетики.

Нині спостерігається хоч і не значне, але поступове зменшення кількості абітурієнтів, що мають бажання отримати вищу освіту за даною спеціальністю. На нашу думку, для формування та проявів зазначеної негативної тенденції існує декілька причин, коріння яких потрібно шукати саме у структурі процесів професійної підготовки.

Як свідчить зміст відповідних освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ), бакалаври та магістри з економічної кібернетики повинні мати ґрунтовні знання та сформовані під час навчання у ВНЗ, уміння й навички у досить широкому спектрі галузей. На підтвердження цієї тези далі наведемо перелік лише основних посад, котрі визначені ОКХ для зазначених вище освітньо-кваліфікаційних рівнів. Зокрема, для бакалавра це: економіст; економіст з бухгалтерського обліку та аналізу господарської діяльності; економіст-статистик; економіст з фінансової роботи; економіст з планування; економіст з договірних та претензійних робіт; оператор комп'ютерної техніки; інженер-програміст; програміст прикладний; інженер з автоматизованих систем керування виробництвом; конструктор комп'ютерних систем; адміністратор бази даних; адміністратор системи тощо.

Для магістрів, окрім зазначених вище посад, відповідне ОКХ додатково визначає наступні: керівник малого підприємства; керівник інформаційно-обчислювальної фірми; директор малого підприємств у сфері освіти; науковий співробітник; викладач вищого навчального закладу; методист з економічної освіти; консультант з ефективності підприємства; експерт з питань комп'ютеризації; спеціаліст державної служби (в органах виконавчої влади сфери інформатизації) тощо.

Тобто фактично маємо суттєве розмаїття посад, які можуть займати випускники ВНЗ даної спеціальності та видів практичної роботи, котрі вони повинні успішно виконувати. Зрозуміло, що така різновекторність професійної підготовки призводить до фактичної дезорієнтації як самих майбутніх фахівців з економічної кібернетики, так і керівників навчальних відділів економічних вишів та завідувачів випускових кафедр. А це суттєво впливає на організацію навчального процесу і загальний рівень якості знань, професійних умінь і навичок бакалаврів, спеціалістів та магістрів.

Результати системного аналізу, реалізованого нами щодо освітньо-кваліфікаційних характеристик, освітньо-професійних програм (ОПП) та навчальних планів низки ВНЗ України, у яких здійснюється підготовка бакалаврів, спеціалістів і магістрів з економічної кібернетики, дають нам підстави стверджувати, що існують суттєві відмінності між вимогами до фахових компетенцій та сукупністю навчальних дисциплін, в межах яких вони можуть бути реально сформовані.

Процеси формування фундаментальних знань майбутніх фахівців з економічної кібернетики в галузі природничо-наукової і загальноекономічної підготовки

нормативною та варіативними частинами ОПП цілком забезпечуються, зокрема в межах таких навчальних дисциплін, як "Економічна теорія", "Макро- та мікроекономіка", "Історія економіки та економічної думки", "Математика для економістів", "Економіко-математичні методи та моделі", "Статистика", "Моделювання економіки", "Дослідження операцій", "Моделі економічної динаміки" тощо.

Однак компетенції, що є вкрай необхідними для успішного виконання практичної роботи, на посадах, котрі зазначені у відповідних ОКХ, як свідчить зміст освітньо-професійних програм та навчальних планів, або мають бути забезпечені викладанням лише одного-двох предметів, або ж взагалі "не перекриваються" жодною з дисциплін ОПП. А це, на нашу думку, призводить до суттєвих втрат якості кінцевого результату реалізації навчально-виховних процесів.

Наприклад, неможливо на досить якісному рівні реалізувати підготовку фахівця до практичного здійснення професійної діяльності на посаді економіста з бухгалтерського обліку та аналізу господарської діяльності, як цього вимагає ОКХ, лише за рахунок викладання студентам спеціальності "Економічна кібернетика" навчальної дисципліни "Бухгалтерський облік" в обсязі чотирьох кредитів, а також в умовах відсутності у навчальних планах таких предметів, як "Економічний аналіз", "Оподаткування", "Бухгалтерський облік на малих підприємствах", "Бухгалтерський облік в бюджетних установах", "Аудит".

Так само й економіст з фінансової роботи не зможе на достатньому якісному рівні виконувати свої посадові обов'язки, якщо він під час навчання в університеті опанував лише курс "Фінанси" в межах чотирьох кредитів і не мав можливості не тільки прослухати курс лекцій, а й набути відповідних практичних умінь і навичок у межах таких дисциплін, як "Бюджетна система", "Податкова система", "Гроші та кредит", "Фінансовий аналіз", "Фінанси підприємств" тощо. А тим більше економіст з договірних та претензійних робіт (ця посада також визначена в ОПП бакалавра з економічної кібернетики) буде не в змозі грамотно сформулювати текст угоди в межах виробничої діяльності підприємства, установи чи організації або ж правильно сформулювати відповідні претензійні вимоги до контрагентів, якщо він у ВНЗ не набув відповідних знань з цивільного, адміністративного та господарського права та основ правознавства взагалі.

Фактично "провальною" також є частина ОПП бакалавра з економічної кібернетики, зокрема, що відповідає за формування відповідно до ОКХ компетенцій розробників обчислювальних систем (код професійної групи 2131.2). Дана освітньо-кваліфікаційна характеристика передбачає успішне виконання практичної роботи за такими посадами, як інженер з програмного забезпечення комп'ютерів, інженер з автоматизованих систем керування виробництвом та конструктор комп'ютерних систем. Однак відповідна освітньо-професійна програма підготовки економістів-кібернетиків не містить взагалі дисциплін, які б могли забезпечити у випускників вищів відповідних знань, умінь та практичних навичок.

Професійна підготовка інженерів з автоматизованих систем керування виробництвом має передбачати відповідне опанування змісту таких предметів, як "Теорія складних систем", "Теорія автоматичного управління" (протягом двох-трьох семестрів), "Автоматизація управління технологічними процесами", "Технічні засоби автоматизації виробничих процесів", "Системи масового обслуговування" та інших, які є досить складними для пересічного розуміння та вимагають відповідного рівня фундаментальної підготовки з різних розділів вищої математики (протягом трьох семестрів), теорії ймовірностей та навіть з фізики та хімії. А ОПП бакалавра лише пропонує викладання предмета "Інформаційні системи і технології в управлінні" в межах п'яти кредитів.

Для повноцінної практичної реалізації трудової діяльності конструктору комп'ютерних систем недостатньо вивчити лише інформатику в межах шести кредитів та навчальний предмет "Технологія проектування та адміністрування баз даних та систем даних" (обсяг чотири кредити). Фахівців з проектування та конструювання комп'ютерної техніки навчають у технічних університетах протягом п'яти років. І це є досить складна спеціальність, в межах організації навчально-виховного процесу якої майбутні інженери-конструктори опановують зміст не одного десятка теоретичних дисциплін та навчальних предметів практичного спрямування. Те ж саме є цілком справедливим відносно посади інженера з програмного забезпечення комп'ютерів.

Магістерська підготовка за спеціальністю "Економічна кібернетика" в межах нормативних дисциплін освітньо-професійної програми, на жаль, не дозволяє повноцінно підготувати випускника ВНЗ до практичної роботи ні на посаді директора малого підприємства, ні керівника магазину або рекламно-інформаційного агентства, ні, тим паче, керівника малого підприємства у сфері освіти.

На нашу думку, опанування знань у межах дисциплін нормативної частини бакалаврської підготовки, зокрема таких, як "Економіка підприємства", "Менеджмент" та "Маркетинг" (усі в обсязі по чотири кредити), є недостатнім для організації успішного бізнесу й ефективного управління ним, особливо якщо це стосується інформаційної сфери, а також галузі освіти. Навчальні предмети "Електронна комерція" та "WEB-дизайн" лише дають можливість ознайомитись з принципами та програмно-технічними засобами здійснення підприємництва в мережі Інтернет. Однак знань та сукупності навичок організаційного, правового, методичного, нормативного характеру, необхідних директору фірми вони, не формують.

А в який спосіб, в межах діючої нині освітньо-професійної програми магістрів з економічної кібернетики, можливо забезпечити якість підготовки наукового співробітника, викладача вищого навчального закладу, методиста з економічної освіти та спеціаліста державної служби (в органах виконавчої влади сфери інформатизації)? Це взагалі є незрозумілим. ОПП не передбачає вивчення майбутніми випускниками ВНЗ ні класичної та професійної педагогіки, ні дидактики, ні теорії виховання, ні психології, ні інших предметів, які б допомогли формуванню повноцінного педагога, спроможного на високому рівні виконувати навчально-виховні функції у відповідних закладах освіти. Відсутні також в ОПП й предмети, які б формували розуміння змісту державної служби та принципів, методів, засобів державного управління.

Що ж стосується формування у магістрів зі спеціальності "Економічна кібернетика" знань та навичок, необхідних науковцю та викладачу, то нині для класичних університетів рекомендовано нову освітньо-професійну програму, зміст якої розроблено провідними науковцями та викладачами Київського національного університету імені Т. Шевченка. Цією програмою передбачено відповідний модуль "Науково-дослідна та педагогічна практика" і низку навчальних дисциплін, що дозволяють дещо перекрити "прогалини" чинної нині ОПП. Однак збільшено терміни реалізації підготовки магістрів до двох років після отримання диплому бакалавра.

Таким чином, системний аналіз низки нормативних документів з організації підготовки у ВНЗ фахівців спеціальності "Економічна кібернетика" дозволив виявити нам низку неузгодженостей та суттєвих проблем, які потребують, з метою забезпечення високого рівня якості знань, практичних умінь та навичок випускників вишів, термінового вирішення.

Висновки та пропозиції. Враховуючи багаторічний досвід організації навчально-виховних процесів у галузі вищої професійної освіти, зокрема підготовки спеціалістів за напрямом "Економіка і підприємництво", нами пропонується здійснити низку наступних організаційних та методичних заходів.

В першу чергу, необхідно Науково-методичному центру вищої освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, а також Науково-методичній комісії з економіки і підприємництва ініціювати обговорення науковцями і викладачами провідних економічних ВНЗ та відповідне ухвалення нової редакції освітньо-кваліфікаційних характеристик бакалавра, спеціаліста та магістра з економічної кібернетики. Перелік майбутніх посад має бути скоригований, з метою зменшення рівня невизначеності щодо організації професійної підготовки.

По-друге, магістерська підготовка фахівців з економічної кібернетики на денній формі навчання має здійснюватись у терміни не менші, ніж півтора року, а сам навчальний процес має бути організовано у вигляді не трьох семестрів, а чотирьох-п'яти триместрів, з обов'язковою організацією декількох видів практик (педагогічної, наукової, переддипломної тощо). По-третє, варіативна частина ОПП має бути спрямована на формування низки компетенцій, котрі дозволять майбутнім випускникам здійснити успішне працевлаштування за фахом, з достойним рівнем заробітної платні.

Крім того, потребує суттєвої модернізації організація навчально-виховного процесу підготовки бакалаврів та магістрів з економічної кібернетики на заочній формі навчання. Нормативна частина освітньо-професійних програм має містити чітку регламентацію щодо обсягів кількості навчальних годин, які мають відпрацю-

вати студенти-заочники в аудиторії під керівництвом викладачів, а також змісту та форм проведення відповідних контрольних заходів. Все це й зможе забезпечити відповідний рівень якості знань, умінь та практичних навичок майбутніх фахівців.

Література

1. Беркита К. Ф. Організація професійного навчання бакалаврів у фінансово-економічних коледжах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / К. Ф. Беркита ; Ін-т пед. і психології проф. освіти АПН України. – К., 1999. – 19 с.
2. Вачевський М. В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетологів професійних компетенцій : монографія / М. В. Вачевський. – К. : Професіонал, 2005. – 364 с.
3. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Дибкова Л. М. ; АПН України ; Інститут вищої освіти. – К., 2006. – 227 с.
4. Коляда М. Г. Формування інформаційної культури майбутніх економістів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / М. Г. Коляда ; Донецький ін-т соціальної освіти. – Донецьк, 2003. – 289 с.
5. Левочко М. Т. Професійна підготовка молодших спеціалістів з бухгалтерського обліку у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Левочко М. Т. ; Київський ун-т туризму, економіки і права. – К., 2003. – 291 с.
6. Поясок Т. Б. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Поясок Т. Б. ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 2004. – 272 с.
7. Смілянець О. Г. Підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю до розв'язування творчих фахових задач засобами інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Смілянець О. Г. ; Вінницький державний пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 247 с.
8. Стрельников В. Ю. Теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Стрельников В. Ю. – К., 2007. – 461 с.
9. Чепурда Л. М. Аналіз світового досвіду підготовки економістів / Л. М. Чепурда // Актуальні проблеми входження ВНЗ України до єдиного європейського простору : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – К. : Київський національний торг.-екон. ун-т, 2005. – С. 208–209.

УДК 371

**ПРОБЛЕМА ОПРАЦЮВАННЯ ТА ЗАСВОЄННЯ РЕГІОНАЛЬНОГО
ДОСВІДУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКОМУ ПОДУНАВ'І
У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ**

Житомирська Т. М.

Стаття присвячена одному з важливих аспектів професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів – формування їх фахової компетентності у реалізації діяльності в умовах полікультурного освітнього середовища. Розглянуто історико-педагогічні засади полікультурного виховання учнівської молоді, зокрема в Українському Подунав'ї.

Ключові слова: майбутні соціальні педагоги, полікультурний освітній простір, професійна підготовка соціальних педагогів.

Статья посвящена одному из важных аспектов профессиональной подготовки будущих социальных педагогов – формирования их профессиональной компетентности в реализации деятельности в условиях поликультурного образования. Рассмотрены историко-педагогические принципы поликультурного воспитания ученической молодежи, в частности в Украинском Подунавье.

Ключевые слова: будущие социальные педагоги, поликультурное образовательное пространство, профессиональная подготовка социальных педагогов.

The article is devoted to one of the important aspects of professional preparation of social pedagogues: formation of their professional competence in carrying out activities in conditions of poly-cultural educational environment. The historico-pedagogical foundations of poly-cultural upbringing of student youth, in particular in the Ukrainian Danube area, have been investigated.

Key words: prospective social pedagogues, poly-cultural educational environment, professional preparation of social pedagogues.

Однією з актуальних проблем сьогодення і сучасної вітчизняної професійної освіти є підготовка майбутніх соціальних педагогів до продуктивної професійної діяльності з урахуванням своєрідності соціалізації дитини в поліетнічному соціумі. Зміст і методика такої підготовки лежать у площині вдосконалення полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів, адже в науковому просторі термін "полікультурна освіта" трактується як складовий компонент професійної освіти, що репрезентує засвоєння культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання культури своєї етнокультурної групи, а також взаємодію всіх культур на принципах взаємопорозуміння, толерантності, діалогу та плюралізму, що є засобом протистояння дискримінації, націоналізму, расизму (Л. Гончаренко, О. Гукаленко, Г. Дмитрієв, В. Кузьменко, Л. Пуховська та інші).

Аналіз досліджень і публікацій. Проведена аналітична робота засвідчує, що вирішення питань професійної підготовки соціальних педагогів в означеному аспекті має відбуватися у тісному зв'язку з сучасними досягненнями теорії й методики професійної освіти. Так, загальнометодологічні й теоретичні проблеми професійної підготовки педагогічних кадрів чи не найфундаментальніше висвітлено в працях В. Байденко, С. Батишева, Г. Бордовського та ін.; теорії діяльності соціальних структур у суспільстві, взаємодії людини й соціуму присвячено наукові доробки В. Афанасьєва, О. Бодальова, В. Кондратенко, В. Фролова та ін.; розвиток соціальної педагогіки як порівняно нової галузі педагогічного знання відображено в працях В. Бочарової, М. Галагузової, В. Загвязинського, О. Мудрика, В. Нікітіна, Н. Платанової та ін.; особ-

ливості професійної діяльності саме соціальних педагогів розкрито Л. Беляєвою, Б. Вульфовой, І. Зимньою та ін.; зміст, форми і методи підготовки соціальних педагогів у вищих навчальних закладах досліджено Л. Вітебським, В. Масленніковою, Т. Пігалою, Л. Родіною, М. Черкасовою та ін.

Зокрема, існує низка вітчизняних дисертаційних досліджень, у яких розкрито деякі аспекти професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Так, у роботі Л. Міщик розкрито теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти, у дослідженні Р. Вайноли – особливості особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки. Проблему формування основ самоусвідомлення соціального педагога в процесі професійної підготовки розроблено К. Баклановим. Крім того, вітчизняними науковцями досліджено такі важливі питання професійної підготовки фахівця соціально-педагогічної сфери, як підготовка до організації освітньо-дозвілєвої діяльності учнівської молоді (С. Пащенко), формування професійної готовності до взаємодії з девіантними підлітками (М. Малькова), своєрідність роботи з громадськими та молодіжними організаціями (О. Лісовець), специфіка організації волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу (З. Бондаренко) та інші. Таким чином, у численних працях вітчизняних дослідників (Н. Абашкіна, Т. Алексєєнко, К. Бакланов, О. Безпалько, З. Бондаренко, Р. Вайнола, Л. Завацька, І. Зверєва, Г. Лактіонова, О. Лісовець, М. Малькова, Л. Міщик, А. Капська, С. Пащенко та інші) та зарубіжних учених (В. Бочарова, М. Галагузова, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Мудрик, В. Нікітін, В. Сластьонін та інші) розкрито найсуттєвіші аспекти моделювання професійної підготовки педагога в цілому та соціального педагога зокрема. Результати досліджень доводять, що модель підготовки спеціаліста будується з урахуванням майбутньої професійної діяльності, вимог суспільства до особистості й особливостей соціокультурного середовища. Проте на сучасному етапі ще й досі відсутні соціально-педагогічні дослідження, які б розкривали специфіку діяльності соціального педагога в полікультурному середовищі та систему суто дидактичної складової підготовки майбутнього соціального педагога до здійснення такої діяльності.

Мета статті – висвітлити проблему регіонального досвіду майбутніх педагогів соціального профілю до діяльності в умовах полікультурного простору.

Принагідно зауважимо, що поняття "полікультурний простір освіти" здебільшого розуміється як динамічна система різних за розміром і змістом культурних полів взаємовпливу і взаємодії суб'єктів освіти, які є носіями певного культурного та субкультурного досвіду [8, с. 58]. Складові елементи полікультурного простору освіти – це суб'єктний культурний досвід, характер культурних інтересів, обсяг культурної інформації, включений в освіту.

Отже, якщо виходити із своєрідності підготовки майбутніх соціальних педагогів у цьому контексті, то йдеться про здатність фахівця оцінювати явище з позиції іншої людини, бажання до співпраці, взаєморозуміння і взаємодії. З цієї точки зору, це є найважливішою складовою професійної підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів. Так, студент набуває усвідомлення цінності культурної діяльності людства в цілому і кожного етносу окремо, прагнення зрозуміти і прийняти культурну різноманітність як позитивний чинник розвитку соціуму, готовності до запобігання стереотипів в оцінці культури інших народів. Згідно з методологічним принципом полікультурності, будь-яка пересічна людина є "перетином багатьох культур". Водночас кожна людина – це представник певної культури, культурної епохи.

Функціями полікультурної освіти у вищій педагогічній школі є: формування у студентів уявлень про різноманіття культур і їх взаємозв'язку; розвиток усвідомленості культурного плюралізму для самореалізації особистості; розвиток умінь і навичок взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності і взаєморозуміння; становлення одночасно і культурної ідентичності кожного студента, і міжкультурної взаємодії, взаєморозуміння на факультетах і у вищому навчальному закладі у цілому.

Останнім часом у документах міжнародних організацій, інструктивних державних установ, сучасних вітчизняних дослідженнях усе більшу роль у вирішенні цієї проблеми відводять саме соціальному педагогу, покликаному працювати в поліетнічному середовищі. Важливим є те, що серед пріоритетних напрямів підготовки майбутніх соціальних педагогів є виховання в них культури міжнаціонального спілкування.

Розглядаючи культуру міжнаціонального спілкування, одні вчені (А. Авксентьев, В. Авксентьев, Р. Кадієва та інші) визначають її як певні взаємозв'язки і взаємостосунки, у процесі яких люди, що належать до різних національних спільнот і дотримуються різних релігійних обрядів, обмінюються досвідом, духовними цінностями, думками, почуттями. Культура такого спілкування залежить від загального рівня розвитку людей, від їх уміння сприймати й дотримуватись загальнолюдських норм та моралі.

Інші науковці (Т. Атрощенко, В. Заслуженюк, В. Присакар та ін.) вважають, що культура міжнаціонального спілкування – це система прогресивних національних установок і принципів, що стали загальнонаціональними нормами й використовуються представниками різних націй і народностей у процесі їх спілкування.

Вивчаючи проблему виховання культури міжнаціонального спілкування у підростаючого покоління, деякі українські науковці (В. Заслуженюк, В. Присакар) визначають такі її принципи, що, на наш погляд, доречно вважати основоположними у полікультурній підготовці майбутніх соціальних педагогів, а саме: а) виховання на традиціях національних культур; б) урахування національного складу студентського колективу; в) єдність патріотичного, національного виховання й культури міжнаціонального спілкування; г) урахування особливостей і специфіки кожної навчальної дисципліни для виховання й розвитку особистості в умовах полікультурності; ґ) єдність національної самосвідомості та дій особистості в міжнаціональному спілкуванні; д) опора на кращий досвід, досягнення ефективності та дієвості виховання культури міжнаціонального спілкування [6].

Зазначимо, що культура міжнаціонального спілкування майбутнього соціального педагога має бути "підтримана" колом його діяльності, відповідним "виконавством", що передбачає його призначення, роль, обов'язки. Це зумовило необхідність визначити функції культури міжнаціонального спілкування майбутнього соціального педагога. Ідучи за Т. Атрощенко, З. Гасановим, можна стверджувати про пізнавально-гносеологічну, виховну, ціннісно-нормативну й комунікативно-регулятивну функції.

Пізнавально-гносеологічна функція дає можливість оволодіти знаннями про історичне минуле та сучасне того чи іншого народу, його культуру, мову, національні традиції, звичаї, обряди; задовольнити прагнення особистості в розширенні й поглибленні цих знань.

Виховна функція полягає у здатності фахівця до перетворення морально-етичних норм поведінки щодо представників інших національностей на особистісно-моральні цінності.

Ціннісно-нормативна функція пов'язана із дотриманням соціальним педагогом загальнолюдських цінностей і виступає як система обов'язкових норм і вимог до всіх сторін життєдіяльності суспільства.

Комунікативно-регулятивна функція культури міжнаціонального спілкування покликана регулювати соціальні контакти особи з представниками різних національностей у колективі, суспільстві. За сприятливої соціально-психологічної атмосфери вона стимулює прагнення людини до налагодження дружніх стосунків серед представників різних національностей, сприяє подоланню психологічних перешкод у міжнаціональних контактах.

Зауважимо, що цей процес у майбутніх соціальних педагогів є тривалим і включає чотири етапи: ментальний, статусний, діяльнісний та оцінний. Тривалість та позитивна результативність перебігу кожного з цих етапів залежать від створення сприятливих умов. У даному разі такими, на наш погляд, є: особистісно орієнтоване виховання й навчання студентів; мотивація учасників педагогічного процесу в отриманні позитивного кінцевого результату; наявність системи діагностики, адекватної проблемі, що розв'язується; психологічна підтримка студентів; особливості навчально-виховного матеріалу; специфіка корекційно-дидактичних форм і методів; рівень соціальної зрілості майбутніх педагогів; професійна компетентність керівників виховного процесу; зв'язок з представниками різних національностей тощо.

Як бачимо, процес виховання культури міжнаціонального спілкування – це системне психолого-педагогічне явище, перебіг якого залежить не лише від зовнішніх чинників (компетентні викладачі, належні умови, наявність полікультурного середовища, методична база та інші), але й від внутрішніх (особистісна позиція студентів, ставлення до представників різних національностей, рівень пізнавальної активності

майбутніх соціальних педагогів, їх життєвий досвід тощо). Ці зовнішні і внутрішні чинники та особливості розвитку студентського колективу варто враховувати при визначенні завдань, що мають виконуватись на кожному з етапів виховання культури міжнаціонального спілкування у майбутніх соціальних педагогів. Так, перший, ментальний, етап передбачає виконання таких завдань: 1) вивчення національного складу студентської групи; 2) визначення рівня сформованості національної та етнічної свідомості; 3) виявлення основних ознак менталітету представників різних національностей.

Зазначимо, що кожен регіон має своє полікультурне й міжкультурне середовище, а кожна освітня установа – свій варіант загального культурного простору, який стане однією з умов розвитку особистості студентів. Одним з таких регіонів є Українське Подунав'я. Розв'язувати окреслені завдання ми намагалися експериментальним шляхом, а саме: провели опитування студентів педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного університету, які здобувають спеціальність "Соціальний педагог".

У результаті опитування було встановлено національний склад респондентів: 45 % – українці, 18 % – росіяни, 14 % – болгари, 18 % молдавани, 5 % – албанці. Отже, більшість опитаних студентів (56 %) є представниками ішого етнічного населення поліетнічного Українського Подунав'я. Видалось за можливе констатувати, що переважна більшість респондентів (98 %) позитивно ставиться до людей інших національностей, які населяють Україну. Свої відповіді студенти обґрунтовували тим, що вони самі є представниками національних груп; більшість родичів іншої національності; представники різних етносів їм "нічого поганого не зробили"; ми всі – український народ, і поділ на національності не має значення.

До того ж опитування засвідчило, що всі респонденти одностайно переконані в тому, що для кожної людини, незважаючи на національну належність, важливо зберігати й примножувати свою національну культуру.

Як зазначалось, другий, статусний, етап є дуже важливий в аспекті вивчення статусу кожного студента в групі. Ось чому ми вважали за доцільне прослідкувати, чи не впливає наявність ментальних ознак того чи іншого представника академгрупи на його статус. Це видалось за можливе встановити через застосування традиційних діагностичних методик (соціометрія, спостереження, бесіди).

На третьому, діяльнісному, етапі передбачається впровадження у навчально-виховний процес елективних навчальних курсів, вивчення яких дозволить студентам систематизувати наукові знання про історичне минуле, культуру (матеріальну й духовну), менталітет, проблеми тієї чи іншої нації тощо (пізнавальна спрямованість). Так, у нашому досвіді було розроблено і втілено елективний курс "Регіональна своєрідність полікультурної освіти в Українському Подунав'ї у II половині XX ст.", який структурно репрезентує такі змістові модулі: 1. Історіографічний аналіз становлення полікультурної освіти в Українському Подунав'ї у II половині XX ст. 2. Чинники, що впливали на розгортання ідеї полікультурної освіти у II половині XX ст. 3. Змістово-процесуальні аспекти врахування сучасним педагогам полікультурної ситуації в освітній сфері регіону у II половині XX ст. Нами розумілось, що такі курси повинні відтворити комплексний підхід до виховання культури міжнаціонального спілкування у студентів.

У такий спосіб видається за можливе не лише підвищити етнокультурну поінформованість майбутніх соціальних педагогів, а й розкрити особливості розвитку національних груп як громад, основні напрямки й технології роботи з національними спільнотами.

На діяльнісному етапі корекційного спрямування повинна проводитися спеціальна робота з корекції негативного, інколи агресивного ставлення до представників інших національностей та їх культурного спадку, подолання комунікативних бар'єрів між студентами, формування національного самоствердження молоді тощо. Цього можна досягти, на наш погляд, за умови впровадження у педагогічний процес ВНЗ корекційної програми, що передбачає проведення тренінгових занять, індивідуальних бесід зі студентами, арт-терапію з використанням поліетнічних елементів різних видів мистецтва, колективну етнокультурну діяльність усіх членів групи тощо.

На останньому, оцінному, етапі відбувається переоцінка поглядів кожного студента щодо самого себе та представників інших національностей.

Із запровадженням діагностувального інструментарію у цьому плані ми й пов'язуємо перспективи своїх подальших наукових розвідок.

Так, у нашому досвіді було розроблено і втілено елективний курс.

Література

1. Авксентьев А. В. Этнические проблемы современности и культура межнационального общения / А. В. Авксентьев, В. А. Авксентьев. – Ставрополь : Издательство СГПИ, 1993.
2. Атрощенко Т. Розвиток культури міжнаціонального спілкування у студентському колективі // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія "Педагогіка". – Тернопіль, 1999. – № 6. – С. 92–95.
3. Арзамасцева Н. Т. Общекультурная компетентность будущих специалистов как важный фактор их профессиональной подготовки / Н. Т. Арзамасцева // Подготовка специалистов в области образования. – СПб. : РГПУ им. А. Герцена, 1999. – С. 53–57.
4. Гукаленко О. В. Поликультурное воспитание как процесс формирования национальной и этнической толерантности у современной молодежи / О. В. Гукаленко // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Москва–Воронеж : НПО "МОДЭК", 2005. – С. 121–128.
5. Джуринский А. Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития / А. Н. Джуринский. – М. : Владос, 1993. – 356 с.
6. Заслуженюк В. С. Соціально-педагогічні проблеми виховання в учнів культури міжнаціонального спілкування / В. С. Заслуженюк, В. В. Присакар // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. / редкол. : В. О. Зайчук (гол. ред.) та ін. – К. : ІЗМН, 1997. – Вип. 19. – С. 65–77.
7. Лебеденко О. М. Українське Подунав'я: минуле та сучасне : навч. посіб. / О. М. Лебеденко, А. К. Тичина. – Одеса : Астропринт, 2002.
8. Словарь по этике / под ред. А. А. Гуссейнова, И. С. Кона. – 6-е изд. – М. : Политиздат, 1989. – 447с.
9. Філіпчук Г. Г. Розвиток освіти в багатонаціональних регіонах / Г. Г. Філіпчук. – Чернівці : Прут, 1996. – 128 с.

УДК 377(430)

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З СІМ'ЄЮ У РІЗНИХ ТИПАХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НІМЕЧЧИНИ

Дужа-Задорожна М. П.

У статті проаналізовано процес професійної підготовки соціальних педагогів до роботи з сім'єю в системі вищої освіти Німеччини, визначено зміни, що відбуваються в ньому у контексті Болонського процесу. На основі аналізу нормативно-навчальної документації досліджено особливості соціальної освіти у різних типах німецьких ВНЗ.

Ключові слова: професійна підготовка, соціальні педагоги, робота з сім'єю, вища освіта, нормативно-навчальна документація, модулі.

В статье проанализирован процесс профессиональной подготовки социальных педагогов к работе с семьей в системе высшего образования Германии, определены изменения, происходящие в нем в контексте Болонского процесса. На основании анализа нормативно-учебной документации исследованы особенности социального образования в различных типах немецких вузов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, социальные педагоги, работа с семьей, высшее образование, нормативно-учебная документация, модули.

The process of professional training of social pedagogues for work with families in the system of higher education in Germany has been analyzed and its current changes in the context of the Bologna process have been identified. On the basis of analysis of normative educational documents the peculiarities of social education in various types of German higher educational institutions have been investigated.

Key words: professional training, social pedagogues, work with families, higher education, normative educational documentation, modules.

Постановка проблеми. Сім'я як базовий соціальний інститут – головний осередок демократичного суспільства, відіграє надзвичайно важливу роль у його життєдіяльності та розвитку, сприяючи інтеграції в нього нових поколінь. Для реалізації своїх функцій у повному обсязі сім'я потребує дієвої підтримки з боку держави, щоб мати змогу виховувати дітей добрими, повноцінними громадянами.

Здійснення такої підтримки у формі соціального супроводу родин, надання їм різних видів соціально-педагогічної допомоги можливе лише за наявності висококваліфікованих фахівців, що, в свою чергу, вимагає створення в Україні ефективної системи професійної підготовки працівників соціальної сфери. Специфіка діяльності, яку здійснюють соціальні педагоги, надаючи соціальні послуги сім'ї, вимагає органічного поєднання особистісних та професійних якостей, широкої освіченості. Тому у процесі підготовки цих фахівців необхідно враховувати вивчений і адаптований досвід високорозвинених європейських держав, зокрема Німеччини, яка займає передові позиції щодо впровадження міжнародних стандартів професійної освіти і має більш ніж столітню історію соціальної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з аналізом наукових джерел, фахової літератури, питанням професійної підготовки соціальних фахівців в Україні та за кордоном присвячені дослідження українських науковців Н. Абашкіної, С. Архипової, В. Гаманюк, Н. Заверико, І. Зверевої, А. Капської, Л. Коваль, І. Козубовської, Г. Лактіонової, Л. Міщик, О. Назарової, В. Поліщук, О. Пришляк, А. Турчин, Л. Штефан та інших. Проблеми змісту та організації навчального процесу у ВНЗ Німеччини та вплив на них освітніх реформ, підготовка соціальних педагогів/соціальних працівників до роботи з сім'єю знайшли своє відображення у роботах німецьких учених, серед яких Г.-Й. Браунс, Д. Дершай, Р. Кнобель, Е. Крузе, У. Лянґе-Аппель, К.-В. Мюллер, Д. Оельшлегель, Г.-У. Отто, Г. Пфаффенберґер, Т. Раушенбах, Г. Тірш, В. Толе, Й. Шілінґ.

Формулювання цілей статті. З огляду на те, що зазначена проблематика й досі залишається недостатньо вивченою, що суперечить об'єктивним потребам щодо підвищення якості підготовки фахівців для соціальної сфери в Україні, метою нашої статті було обрано аналіз особливостей професійної підготовки соціальних педагогів до роботи з сім'єю у різних типах вищих навчальних закладів Німеччини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійну підготовку фахівців соціально-педагогічної сфери здійснюють у Німеччині 107 закладів: 34 університети, 67 вищих фахових шкіл, 5 фахових академій та одна дуальна вища школа, більшість з них є у державному підпорядкуванні [6, с. 21–39]. У 2011 р. кількість студентів напряму "Соціальна робота/соціальна педагогіка" становила 60476 осіб, 11,5 % (6958) з них навчались в університетах, 85,8 % (51900) – у вищих фахових школах, 2,7 % (1618) – у фахових академіях та дуальній вищій школі [5, с. 121–151, 416].

Підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини відповідає таким провідним європейським тенденціям, як: академізація, зростання ролі наукових досліджень, диверсифікація напрямків, рівнів, структури навчання, розвиток кооперації як між німецькими ВНЗ, так і з ВНЗ інших країн, секуляризація та зростання ролі держави в управлінні та фінансуванні навчальних закладів, уніфікація навчальних планів, посилення уваги до проблем прав людини. Разом з цим загальноєвропейські тенденції у Німеччині мають свою специфіку. Ця специфіка полягає в інтеграції, що знаходить вираження в поєднанні підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників; у створенні інтегративних предметів, курсів і форм навчання; у практичній спрямованості навчання, що передбачає наявність різного виду практик та проектного навчання; у переважанні серед навчальних форм проектів та семінарів [1, с. 9].

Відповідно до рекомендацій Наукової ради та рішень Конференції міністрів освіти і культури від 10.10.2003 р. у Німеччині в рамках Болонського процесу відбувається акредитація бакалаврських та магістерських навчальних програм фахового напряму "Соціальна робота/соціальна педагогіка". У 2011/2012 навчальному році вже 94 % усіх програм, запропонованих німецькими ВНЗ, реалізувались за новим принципом. Введення у Німеччині двоциклової бакалаврсько/магістерської системи навчання сприяє зростанню числа напрямів підготовки у соціально-педагогічній сфері, а також їх різноманітності. Цікавими у контексті нашого дослідження є такі спеціалізації напряму "Соціальна робота" обох освітньо-кваліфікаційних рівнів, як "Допомога у вихованні", "Робота з батьками, дітьми та молоддю", "Соціальні служби допомоги молоді та сім'ї", "Соціальна робота з сім'єю", "Сімейне консультування", "Соціальна робота, зорієнтована на сім'ю та її форми" тощо [5, с. 8–10].

Суспільство Німеччини ставить свої вимоги щодо професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, згідно з якими навчальні програми бакалаврського рівня повинні мати уніфіковану структуру, спрямовану на одержання універсальних професійних навичок, що відповідає провідним європейським тенденціям у сфері вищої освіти. Лише на рівні повної вищої освіти може відбуватись спеціалізація за профілем відповідно до напрямів соціально-педагогічної діяльності. Навчання в магістратурі повинно зосереджуватись на поглибленні здобутих теоретичних знань і практичних навичок, орієнтуватись на перспективу кар'єрного росту випускників. Незалежно від того, чи магістерська програма має більш прикладне, чи науково-дослідне спрямування, вона повинна передбачати практичну фазу з метою проведення наукового дослідження в обраній галузі [6, с. 7–12].

Процес професійної підготовки соціальних педагогів, які в майбутньому спеціалізуватимуться у сфері роботи з дітьми, молоддю та їхніми сім'ями, має свої відмінності залежно від федеральної землі та типу вищого навчального закладу, тому проаналізуємо його у кожному з них зокрема.

Фахові академії Німеччини – особливі навчальні заклади практичного спрямування – працюють за концепцією дуального навчання. Вона полягає у поділі навчального процесу на теоретичну і практичну фази, які чергуються з періодичністю три-шість місяців, причому теоретичні заняття відбуваються в академії, а практика, яка становить не менше 50 % загального процесу підготовки, – в різноманітних установах соціальної сфери. Згідно з рішенням Конференції міністрів освіти від жовтня 2004 р. в державних фахових академіях було акредитовано кваліфікаційний рівень бакалавра з терміном навчання три роки. Таким чином, їхні випускники отримують

освітньо-кваліфікаційний ступінь "бакалавра мистецтв фахової академії" (Bachelor of Arts – Berufsakademie), який надає право навчання у магістратурі [8, с. 162].

Незначне число фахових академії у Німеччині пояснюється явищем об'єднання їх у вищі школи дуального типу. Так, Дуальна вища школа Баден-Вюртемберг, в якій навчається майже 28000 студентів, утворилась унаслідок злиття восьми фахових академії. Поруч з університетом та вищою фаховою школою з'явився особливий тип ВНЗ практичного спрямування, створений за зразком американської системи державних університетів, що передбачає наявність як центральної, так і регіональної організаційних структур. До її центральних керівних органів належать Наглядова рада (несе відповідальність за формування профілю вищого навчального закладу), Сенат (приймає рішення щодо організації навчального процесу) та колегіальна Президія (відповідає за планування розвитку ВНЗ, якість професійної підготовки). На регіональному рівні філіалами дуальної вищої школи – фаховими академіями – керують ректор, Рада ВНЗ та Академічний сенат. Філіали, маючи високий рівень автономності, можуть самостійно вирішувати питання щодо змісту освіти та організації навчального процесу на місцях [6, с. 4–6].

Передумовою вступу на факультет соціальної освіти одного з філіалів дуальної вищої школи служить наявність атестату про повну середню освіту та угоди про проходження практики, укладеної з однією із відповідних установ на цілий період навчання. Соціальні інституції часто самі підбирають собі практикантів і направляють їх на навчання. Протягом трьох років студент є фактично працівником цієї інституції. Серед установ, у яких студенти можуть проходити практичну підготовку до сімейно зорієнтованої діяльності, слід назвати соціальні відомства, комісії у справах молоді, Загальну соціальну службу, заклади соціально-педагогічної допомоги сім'ї, різноманітні благодійні організації, які надають допомогу родинам, дитячі дошкільні заклади, сімейні консультаційні пункти тощо.

Згідно з проведеним аналізом, особливість професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у дуальній вищій школі полягає у забезпеченні постійного тісного взаємозв'язку між академічним навчанням та практикою в соціальних установах, що сприяє формуванню необхідних професійних компетенцій і створює умови для успішного професійного розвитку молодих фахівців. Головна перевага підготовки соціальних педагогів у фаховій академії порівняно з традиційними ВНЗ полягає у можливості швидкого застосування вивченого на практиці. Як студенти, так і майбутні роботодавці мають від цієї системи вигоду, оскільки майже 85 % випускників фахових академії залишаються працювати у соціальних установах та закладах, в яких вони проходили практику [8, с. 157].

У результаті проведеного дослідження з'ясовано, що процес професійної підготовки соціальних педагогів до роботи з сім'єю у фахових академіях Німеччини відбувається на факультеті соціальної освіти у межах напряму "Соціальна робота". Серед спеціальностей, які можуть обирати студенти, три готують до сімейно зорієнтованої діяльності: "Соціальна допомога молоді та сім'ї", "Допомога у вихованні/допомога дітям та молоді", "Соціальна робота у дошкільній педагогіці". Навчання за цими спеціальностями триває три роки (шість семестрів) і передбачає формування у студентів ключових компетенцій, необхідних для здійснення їхньої професійної діяльності у різних соціально-педагогічних галузях, тобто загальна програма підготовки має універсальний характер. Це означає, що приблизно 80 % навчального змісту стосується дисципліни "Соціальна робота" в цілому і лише 20 % відведено на поглиблене вивчення особливостей надання соціально-педагогічних послуг дітям, молоді та їхнім сім'ям [7].

Процес професійної підготовки відбувається за уніфікованим навчальним планом, який охоплює 25 модулів, за кожен з яких студенту може бути нараховано від 5 до 15 кредитів, причому за весь період навчання йому необхідно одержати 210 кредитів. Навчальні модулі поділяються на обов'язкові, обов'язкові за вибором та спеціалізовані. Програма, за якою здійснюється професійна підготовка соціальних педагогів до роботи з сім'єю, складається із 20 базових та 4 спеціалізованих модулів, 25 модулів відводиться на написання бакалаврської кваліфікаційної роботи. Згідно з аналізом розподілу навчального навантаження, на вивчення базових модулів відводиться 5070 годин, спеціалізованих – 1230 годин. Окремий навчальний модуль вивчається, як правило, протягом двох семестрів і завершується складанням модуль-

ного іспиту. Приблизно половина контрольних заходів відбувається у формі письмової підсумкової контрольної роботи. Передбачені також усні іспити, комплексна домашня робота, письмовий залік, усні доповіді у вигляді реферату або презентації, а також доповідь за результатами наукової роботи, проекту чи дослідження.

Завершується навчання бакалаврською кваліфікаційною роботою, на яку відводиться 12 тижнів і передбачено 12 кредитів. За умови успішного складання всіх іспитів та захисту бакалаврської роботи студенту видають диплом із зазначенням спеціалізації та освітньо-кваліфікаційного рівня Бакалавра мистецтв, випуску із залікової відомості і додаток до диплома. Водночас випускникам присвоюють звання "Державно визнаний соціальний педагог/соціальний працівник" [8, с. 142].

Як показує наше дослідження, більшість студентів, що здобувають соціальну освіту в Німеччині, вибирають вищу фахову школу (ВФШ). Цей тип вищого навчального закладу користується у ФРН великою популярністю серед німецької молоді, що зумовлено особливою прикладною орієнтацією навчального процесу, тривалішою виробничою практикою, порівняно з університетами, та більшою свободою у виборі навчальних дисциплін. Характерний для ВФШ практико зорієнтований підхід до процесу професійної підготовки, спрямований на формування у студентів умінь поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю, має дуже важливе значення саме для фахівців соціальної сфери [7].

У німецьких вищих фахових школах переважає однофазна модель підготовки, яка передбачає інтеграцію двох практичних семестрів безпосередньо у навчальний процес (ВФШ Баварії, Баден-Вюртембергу, Північного Рейну-Вестфалії, Райнлянд-Пфальца та новостворених ВНЗ даного типу на території Східної Німеччини). Двофазна модель підготовки, згідно з якою практика відбувається безпосередньо після навчання у формі професійного стажування або ж року професійного визнання, зустрічається у вищих фахових школах Шлезвіг-Гольштайну та Нижньої Саксонії. Вищі фахові школи Німеччини самостійно формують свою нормативно-навчальну документацію, тому зміст професійної підготовки майбутніх соціальних фахівців у кожній з них має свої відмінності [9, с. 161].

До центральних керівних органів вищих фахових шкіл належать ректор, який керує вищим навчальним закладом, канцлер, що виконує адміністративні функції, Рада ВНЗ, яка займається плануванням розвитку та формуванням профілю ВФШ, і Сенат, який несе відповідальність за прийняття принципів для ВНЗ рішень. Представницьким органом є загальні збори представників студентів, викладачів та співробітників ВНЗ, які видають Статут вищого навчального закладу. Центральну структуру ВФШ доповнюють децентралізовані інституції: факультети і їхні відділи, які видають свої Статути, координують навчальний та науково-дослідний процеси під керівництвом декана та Ради факультету.

Передумовою вступу на факультет соціального спрямування вищої фахової школи служить наявність атестату про повну середню освіту або свідоцтва про середню спеціальну освіту. Крім цього, деякі ВФШ вимагають додаткового проходження попередньої практики в соціальних установах, інші підбирають студентів за допомогою вступного тесту. Існує також можливість вступу для претендентів без повної середньої освіти, якщо вони завершили дворічну фахову школу чи професійне спеціалізоване училище, мають щонайменше три роки професійного досвіду в соціальній сфері та склали успішно вступні іспити [4, с. 30–32].

У результаті проведеного дослідження з'ясовано, що у різних ВФШ Німеччини напрям "Соціальна робота" має свої особливості, але здебільшого він передбачає інтегровану програму підготовки, яка включає як елементи соціальної педагогіки, так і соціальної роботи. Базовий курс поєднується з різноманітними спеціалізаціями, які готують майбутніх фахівців до роботи у різних соціальних сферах, зокрема до сімейно зорієнтованої діяльності.

Тривалість навчання тут становить, як правило, сім семестрів, і студентам необхідно набрати за цей час 210 залікових одиниць-кредитів, причому за один семестр можна одержати не більше 30 кредитів, а одна залікова одиниця відповідає навчальному навантаженню 30 годин. У деяких федеральних землях можна здобути бакалаврський ступінь соціального педагога/соціального працівника лише за три роки. Загальний обсяг навчального навантаження відповідає тут 180 кредитам, які можна одержати, беручи активну участь в аудиторних заняттях, навчальній практиці,

проектах, а також за виконання самостійної роботи. Скорочення терміну навчання пояснюється інтенсифікацією як теоретичної, так і практичної складової навчального процесу.

Згідно з аналізом модульних книг та Положень про порядок проведення іспитів у різних вищих фахових школах Німеччини, незважаючи на відмінності у тривалості навчального процесу, загальна програма підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери має на бакалаврському рівні універсальний характер, причому спостерігається значна узгодженість структури та змісту окремих модулів. Німецька федеральна спілка соціальної роботи рекомендує формувати модулі на основі ключових компетенцій, тобто з урахуванням необхідних знань, умінь та навичок, а також поєднання наукового та методичного аспектів [10, с. 164–165].

Навчальний процес на напрямі "Соціальна робота" складається, як правило, з базових, які є обов'язковими, компетенційних (обов'язкових за вибором) та спеціалізованих модулів. Вивчення кожного з них завершується диференційованим контрольним заходом у формі письмового або усного іспиту, реферату, презентації результатів роботи або письмового домашнього завдання. Програма практичної підготовки майбутніх соціальних фахівців передбачає два практичних модулі: перший – у соціальній установі тривалістю 20 тижнів (900 годин), другий – обсягом 450 годин у формі навчальних проектів. На підготовку бакалаврської кваліфікаційної роботи відводиться 8 тижнів і передбачено 10 кредитів. У разі успішного захисту випускнику присвоюють освітньо-кваліфікаційний ступінь Бакалавра мистецтв [4, с. 25].

Цікавим явищем у системі професійної підготовки соціальних педагогів у вищих фахових школах Німеччини є професійно зорієнтований курс дистанційного навчання "BASA-online", призначений для тих фахівців, які працюють у соціальній сфері і прагнуть одержати вищу кваліфікацію або змінити напрям діяльності. Загальне навчальне навантаження становить тут 25 годин на тиждень і не менше 4900 годин за весь період дистанційного курсу. За цей час студентам необхідно набрати 180 кредитів, з них 115 – за самостійну підготовку, працюючи в онлайн-режимі, а 65 кредитів – за роботу під час навчальних занять та участь у проектах, що становить відповідно 65 % і 35 %. Таке співвідношення форм навчання, як вважають німецькі науковці, є найбільш ефективним [2, с. 33].

Здобути професію соціального педагога можна також в університетах Німеччини на факультетах педагогіки або філософії. Тривалість навчання до отримання освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра становить, як правило, шість семестрів. Умовою допуску до навчання є наявність атестату про повну середню освіту або відповідну фахову освіту. Більшість університетів Німеччини прийняли єдиний базовий навчальний план професійної підготовки соціальних педагогів універсального спрямування, проте деякі з них визначають уже на рівні бакалаврату власну спеціалізацію. Тижневе навантаження студента становить 18–20 годин. Згідно з проведеним аналізом, початковий етап навчання, що триває три семестри, передбачає засвоєння основних фахових знань, методів та навичок з метою підготовки студентів до вибору подальшої спеціалізації. Під час наступних трьох семестрів, що становлять основний етап навчання, відбувається професіоналізація відповідно до обраної майбутньої сфери діяльності. Серед багатьох можливих напрямів спеціалізації для роботи у сфері соціальної роботи передбачені "Сімейна педагогіка", "Лікувальна педагогіка", "Педагогіка раннього дитинства", "Міграційна педагогіка", "Педагогіка дозвілля", "Виробнича педагогіка", "Спеціальна педагогіка" тощо. Крім основних (загальна педагогіка, психологія, соціологія) та спеціальних дисциплін (теорії соціалізації, інституції, організаційні форми, правові основи соціальної педагогіки, соціальна політика, теорії та форми соціально-педагогічної діяльності), навчальна програма професійної підготовки включає також міждисциплінарні модулі (методи наукових досліджень, статистика). Основними організаційними формами навчання є лекції, семінари, практичні вправи, колоквиуми, підготовка та презентація проектів і рефератів. Як показав аналіз, студенти можуть, за умови погодження з екзаменаційною комісією, вивчати також додаткову спеціальність будь-якого факультету університету, яка змістово поєднується зі спеціальністю "Соціальна педагогіка/соціальна робота" [3, с. 93–94].

На початковому етапі навчальним планом передбачена ознайомлювальна практика обсягом, як правило, 210 годин, яку можна проходити в одній із соціальних

установ, відомстві у справах молоді, школі або дитячому садку у вільний від занять період або під час семестру паралельно з теоретичним навчанням. Головне завдання цієї практики – професійна орієнтація майбутніх фахівців, яка допомагає їм обрати відповідну спеціалізацію. Спеціалізована практика у четвертому семестрі обсягом 600 годин, що супроводжується науковими семінарами, служить формуванню у студентів практичних навичок і готує їх до кваліфікаційних вимог, які ставлять до спеціалістів у різних педагогічних сферах діяльності [11].

Важливим компонентом професійної підготовки соціальних педагогів до роботи з сім'єю в університеті є науково-дослідницька діяльність, яка пронизує весь навчальний процес обох кваліфікаційних рівнів. Вона спрямована на оволодіння методами науково-педагогічного та емпіричного соціального дослідження, розвиток творчого мислення студентів, поглиблення знань у певному науковому напрямі, формування вміння аналізувати наукову літературу та професійно оцінювати соціально-педагогічні проблеми. У процесі підготовки майбутні фахівці знайомляться з методологією та концепцією розробки професійних проектів, проводять самостійні наукові дослідження, вчать оформляти їх результати та використовувати у власній практичній діяльності, беруть участь у науково-дослідних проектах університету.

Майже всі навчальні модулі передбачають різні форми науково-дослідницької діяльності студентів. У межах модуля "Емпіричні методи соціальних досліджень" студенти ознайомлюються з логікою наукового соціально-педагогічного дослідження, його кількісними та якісними методами, а також методами збору та аналізу даних з використанням програмного забезпечення. Такі навчальні модулі, як "Основи соціальної педагогіки і науки соціального забезпечення", "Організаційна діагностика та консультування", "Інституції та організаційні форми соціальної педагогіки і соціальної політики", "Основи соціально-педагогічного мислення і діяльності", "Теорії соціальної та організаційної педагогіки", "Розробка наукових проектів" тощо, передбачають підготовку наукових рефератів, участь у навчальних наукових семінарах, виконання комплексних домашніх завдань, що містять елементи творчого пошуку, участь у навчальних проектах, проведення наукового дослідження та доповіді за його результатами [3, с. 95].

Логічним завершенням науково-дослідницької діяльності майбутніх соціальних фахівців у сфері соціальної роботи з сім'єю є підготовка бакалаврської кваліфікаційної роботи. Її завданням є підтвердити, що студент може за встановлений термін самостійно опрацювати практичну соціально-педагогічну проблему, застосовуючи теоретичні знання та наукові методи.

Успішне завершення бакалаврського курсу і захист бакалаврської кваліфікаційної роботи дає право подальшого навчання на рівні магістратури. Як виявило наше дослідження, переважна більшість акредитованих магістерських програм з соціальної роботи/соціальної педагогіки у німецьких ВНЗ розрахована на чотири семестри і концентрує свою увагу, як правило, на класичних галузях педагогіки: соціальної та шкільній педагогіці, освіті дорослих та медіапедагогіці. Теоретичні знання, здобуті на рівні бакалаврату, поглиблюються відповідно до обраної спеціалізації. У третьому семестрі запланована практична фаза у формі наукового проекту, яка відбувається у різних соціальних установах. Більшість університетів Німеччини активно співпрацюють з іноземними ВНЗ, що дає можливість магістрантам брати участь у різноманітних міжнародних проектах.

У четвертому семестрі студенти працюють над магістерською кваліфікаційною роботою, допуском до виконання якої служить успішне складання всіх передбачених контрольних заходів і наявність 90 кредитів. Після її завершення магістранти представляють результати свого наукового дослідження на заключному колоквиумі. У разі успішного захисту магістерської роботи випускники отримують освітньо-кваліфікаційний рівень "Магістра мистецтв" (M. A. – Master of Arts), якщо програма підготовки мала більш прикладний характер, і "Магістра наук" (M. Sc. – Master of Science), якщо програма була науково-дослідного спрямування [12].

Висновки. Підсумовуючи, можна зробити висновок, що система професійної підготовки соціальних педагогів до роботи з сім'єю у німецьких вищих навчальних закладах перебуває у стадії реформування. У рамках Болонського процесу тут відбувається акредитація бакалаврських та магістерських навчальних програм фахового напрямку "Соціальна робота/соціальна педагогіка", причому у 2011/2012 навчальному році вже 94 % усіх програм, запропонованих німецькими ВНЗ, реалізувались за новим

принципом. Професійну підготовку фахівців соціально-педагогічної сфери здійснюють університети, вищі фахові школи, фахові академії та одна дуальна вища школа. Найбільш популярними серед них є вищі фахові школи. Введення двоциклової бакалаврсько-магістерської системи навчання сприяє зростанню числа напрямів підготовки у соціально-педагогічній сфері, а також їх різноманітності. Проведений порівняльний аналіз нормативно-навчальної документації різних типів вищих шкіл Німеччини дозволяє стверджувати, що процес професійної підготовки соціальних педагогів, які в майбутньому спеціалізуються у сфері роботи з дітьми, молоддю та їхніми сім'ями, має свої відмінності залежно від федеральної землі та типу вищого навчального закладу. Це стосується насамперед структури і організації навчального процесу, кількості модулів і їх змісту, визначення спеціалізації та поглибленого вивчення деяких тем, термінології, системи нарахування залікових одиниць – кредитів, технологій професійної підготовки тощо. Дані особливості зумовлені відсутністю державних стандартів та автономністю німецьких ВНЗ.

Важливим компонентом професійної підготовки соціальних педагогів до роботи з сім'єю є науково-дослідна діяльність, яка спрямована на оволодіння методами науково-педагогічного дослідження, розвиток творчого мислення студентів, формування вміння професійно оцінювати соціально-педагогічні проблеми.

Зважаючи на вищесказане, можна стверджувати, що досвід професійної підготовки соціальних педагогів до роботи з сім'єю у німецьких ВНЗ гідний наслідування і може бути, за умови його відповідної адаптації, з успіхом використаний в Україні.

Література

1. Поліщук В. А. Професійна підготовка фахівців для соціальної сфери: зарубіжний досвід : навч. посіб. / В. А. Поліщук. – Тернопіль, 2002. – 222 с.
2. Apel H. Online lehren. Planung und Gestaltung netzbasierter Weiterbildung / Heino Apel, Susanne Kraft. – Bielefeld : W. Bertelsmann Verlag, 2003. – S. 54.
3. Armthor R.-Ch. Die Geschichte der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit. Auf der Suche nach Professionalisierung und Identität / Ralph-Christian Amthor. – Weinheim, München : Juventa, 2003. – S. 656.
4. Beschoner J. Die Fachhochschulen in der Bundesrepublik Deutschland / J. Beschoner // Facta Simonidis – Zamość: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, 2008. – S. 15–44.
5. Bildung und Kultur – Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2010/2011. Fachserie 11, Reihe 4. 1. – Wiesbaden : Statistisches Bundesamt, 2011. – S. 458.
6. Branchenbuch – grundständige Studienangebote. Soziale Arbeit / Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e. V. – Berlin : Eigenverlag, 2011. – S. 40.
7. Duale Hochschule Baden-Württemberg. Qualitätsmanagement-Handbuch. Band II: Materialband (Grundlegende Dokumente der Dualen Hochschule Baden-Württemberg) [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://www.dhbw-stuttgart.de/fileadmin/dateien/DHBW/QHB_Band_II_V_1_1.pdf – Назва з екрана.
8. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2010/2011. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa [Електронний ресурс]. – Bonn: KMK, 2011. – S. 327. – Режим доступу:
http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dossier_de_ebook.pdf – Назва з екрана.
9. Kruse E. Stufen zur Akademisierung-Wege der Ausbildung für Soziale Arbeit von der Wohlfahrtsschule zum Bachelor-Mastermodell / Elke Kruse. – Siegen : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. – 265 S.
10. Mühlum A. Das Studium der Sozialen Arbeit – Entwicklungen und Perspektiven / Albert Mühlum, Peter Buttner // Disziplin und Profession Sozialer Arbeit: Entwicklungen und Perspektiven / Hrsg. Silke Birgitta Gahleitner. – Opladen : Budrich, 2010. – S. 187.
11. Universität Tübingen. Wirtschafts- und Sozialwissenschaftliche Fakultät. Institut für Erziehungswissenschaft. Bachelorstudiengang (Hauptfach) Erziehungswissenschaft Modulhandbuch ab dem Wintersemester 2012/2013 [Електронний ресурс]. – Tübingen, 2012. – Режим доступу:
<http://www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de/studium/studiengaenge/bachelor.html> – Назва з екрана.
13. Universität Hildesheim. Institut für Sozial- und Organisationspädagogik. Konsekutiver Master-Studiengang Organisationspädagogik/Sozialpädagogik [Електронний ресурс]. – Hildesheim, 2011. – Режим доступу:
<http://www.unihildesheim.de/qm/processmanagement/document.php?docID=8655> – Назва з екрана.

УДК 378.147

ТЕОРІЯ ТА ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ІЗ СОМАТИЧНИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ

Кисла Н. Ю.

У статті на основі теоретичного аналізу джерел розкриваються теорії вчених, які характеризують основні методи, форми, прийоми, корекційні засоби впливу на розвиток, навчання, виховання дітей з розумовою відсталістю, порушенням слуху, порушенням зору, недоліками розвитку опорно-рухового апарату. Розкрито закордонний досвід навчання, лікування та надання допомоги студентам із соматичними захворюваннями в період організації навчально-пізнавальної діяльності для цих студентів.

Ключові слова: студенти із соматичними захворюваннями, пізнавальна діяльність, організація навчально-пізнавальної діяльності, закордонний досвід.

В статье на основании теоретического анализа источников раскрываются теории ученых, которые характеризуют основные методы, формы, приёмы, средства влияния на развитие, обучение, воспитание детей с умственной отсталостью, нарушением слуха, зрения, недостатками развития опорно-двигательного аппарата. Раскрыто заграничный опыт обучения, лечения и оказания помощи студентам с соматическими заболеваниями в период организации учебно-познавательной деятельности для этих студентов.

Ключевые слова: студенты с соматическими заболеваниями, познавательная деятельность, организация учебно-познавательной деятельности, заграничный опыт.

On the basis of theoretical analysis of primary sources the article elucidates the scientific theories that characterize basic methods, forms, modes, and corrective measures of shaping the development, education and upbringing of children with mental deficiencies, hearing disorders, visual impairments, and disorders of the musculoskeletal system. The foreign experience of education, medical treatment and support of students with somatic diseases in organization of their learning activities has been described.

Key words: students with somatic diseases, learning activity, organization of learning activities, foreign experience.

Постановка проблеми. Підвищенням ефективності навчання дітей з порушеннями слуху, зору, рухів тощо дітей займалися такі науки, як сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, корекційна педагогіка, які виявляли недоліки розвитку розумово відсталих дітей, особливості сліпих і слабкозорових дітей, проблеми у дітей з порушеним слухом, розробляли теорії, які б допомогли спростити навчання цих дітей, скоригувати їхні недоліки розвитку та підготувати їх до життя і роботи в суспільстві. Але навчання у ВНЗ студентів із соматичними захворюваннями відбувається за традиційною формою, як і для здорових студентів, без використання корекційних методів, прийомів. У той час як наявність захворювань у студентів знижує ефективність їх навчання та працездатність. Саме тому вивчення теорій навчання та корекційних впливів на хворих дітей для ефективної організації навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ є актуальною проблемою у дидактиці.

Аналіз публікацій свідчить, що окремі аспекти вивчення особистості з вадами слуху досліджували сурдопедагоги (вивчали пізнавальні можливості у дітей з порушеним слухом і розробляли методи навчально-виховної роботи в спеціальних школах) Р. М. Боскіс, Т. О. Власова, К. О. Волкова, О. П. Гозова, А. М. Гольдберг, Е. П. Гроза, О. І. Дячков, Н. Ф. Засенко, А. Г. Зикеев, С. О. Зиков, Г. М. Кобернік, І. П. Колеснік, К. В. Луцько, І. М. Лобурець, Н. Г. Морозова, М. І. Нікітіна, Л. О. Новосолов, М. М. Нудельман, Е. І. Пушцін, Т. В. Розанова, Л. М. Соловійов, Л. С. Ступнікова, Ж. І. Шиф, М. Д. Ярмаченко; дослідженням необмежених можливостей розвитку

осіб з вадами слуху займалися такі автори, як Л. С. Виготський, О. І. Дячков, М. Д. Ярмаченко [2, с. 3]; характеристикою пізнавальної сфери та розвитку юнаків займалися: Г. С. Костюк, який розкрив аспект психічного розвитку людини в юнацькому періоді – інтенсивне інтелектуальне дозрівання [1, с. 213]; сурдопсихолог І. М. Соловійов досліджував шляхи психічного розвитку дитини з порушенням слуху [1, с. 78]; експериментальні дослідження ряду психологів: Д. Б. Богоявленської, В. О. Моляко, О. Л. Музики, Т. М. Лисянської, В. А. Петровського свідчать, що, на відміну від простої доцільної діяльності, творчість має цілепокладальний характер; Ж. Піаже розкрив основну особливість розвитку логічного мислення, яка полягає в новому орієнтуванні суб'єкта на співвідношення гіпотетичного і можливого, реально існуючого й потенційно можливого [1, с. 214]. Дослідженнями навчання та виховання дітей з фізичними обмеженнями займалися такі вчені, як: Я. Коменський, який уперше розглянув з педагогічної точки зору взаємозв'язок інтелектуального розвитку дитини з її поведінкою, а також виділив типи розумового розвитку дітей. Російські вчені Е. Масюкова, Е. А. Стетельєва, Н. Н. Печора, Е. Л. Фрухт, які розробили низку методик, що становлять систему ранньої діагностики і психолого-педагогічної допомоги дітям раннього віку. М. Зорін вивчав як хвороби опорно-рухового апарату, так і втрати кінцівок, як вони впливають на душевні розлади людини. А. В. Запорожець, Т. А. Маркова, В. І. Логінова, П. Г. Саморукова, Ю. І. Белова, Н. Ф. Засенко досліджували у своїх роботах ефективність застосування практичних, словесних, ігрових, наочних методів навчання глухонімих дітей.

Проблеми навчання туговухих дітей старшого шкільного віку за допомогою клініко-психолого-педагогічного аналізу досліджували науковці: Г. П. Бертинь, Т. В. Розанова, Н. В. Яшкова, Н. Ю. Донська. Особливі потреби в навчанні туговухих дітей в оволодінні мовою розглядали в своїх дослідженнях Т. В. Розанова та Л. А. Головчиц. Крім дидактичних аспектів, вчені Б. Д. Корсунська, Л. П. Носкова, В. А. Пузанов, С. А. Зиков, Р. М. Боскіс, Ф. Ф. Рау розглядали спеціальні принципи корекційного навчання, які застосовуються при навчанні дітей зі слабким слухом.

Автори досліджували питання корекції, реабілітації, дефектології навчання дітей з фізичними обмеженнями, але вони не досліджували питання організації навчально-пізнавальної діяльності для студентів із соматичними захворюваннями. Також ці всі дослідження не розкривають особливостей масового навчання студентів з різними соматичними захворюваннями у ВНЗ I рівня акредитації, зокрема нерозкритими є питання готовності викладачів до роботи з ними. Також аналіз теоретичних джерел свідчить про те, що в сучасній педагогічній теорії розглянуті окремі питання корекційної роботи щодо підвищення рівня інтелектуального розвитку дітей з обмеженими можливостями (Н. А. Нікашина, В. І. Лубовський, Т. В. Сгорова, Р. Д. Тригер, Л. С. Виготський, А. Н. Леонтьєв, Л. І. Божович), але ці дослідження не стосуються пізнавальної діяльності студентів у ВНЗ.

Метою статті є визначення теоретичних основ та досвіду організації навчально-пізнавальної діяльності студентів із соматичними захворюваннями в Україні та за кордоном. **Завданнями статті є:** 1) визначити особливості пізнавальної діяльності студентів із соматичними захворюваннями; 2) виокремити теорії вчених щодо навчання, виховання, корекції розвитку студентів із соматичними захворюваннями; 3) дослідити та узагальнити світовий досвід навчання студентів із соматичними захворюваннями у процесі організації навчально-пізнавальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. На відміну від здорових студентів, у студентів із соматичними захворюваннями спостерігаються відхилення від психічної норми (за Х. Куєєм), які призводять до появи в особистості почуття неповноцінності, нерозвиненої самосвідомості; бажання уникнути спілкування; тривожності; плачу; гіперсензитивності; депресії; неусміхненості; боязливості; гризіння нігтів; прагнення до усамітнення; чутливості; несміливості [5, с. 119]. Через це у пізнавальній діяльності виникають такі проблеми, як відсутність активності, самостійності в навчанні, відсутність самоконтролю.

Залежно від характеру соматичного захворювання у студентів можуть бути уражені окремі аналізатори: зору, слуху, опорно-рухового, мовного апарату та інші [5, с. 119]. Соматичні захворювання можуть викликати патологічні зміни емоційних властивостей особистості: бурхливі, неадекватні, емоційні спалахи можуть проявлятися у таких емоційних реакціях, як: плач, ридання, гнів, лють, дратівливість, агресивна поведінка, запальність, надмірна вразливість, необдуманість небезпечних дій,

часта зміна настрою, порив крику, бурхливий протест, легка озлобленість, схильність до примхливості, вразливості, конфліктності [5, с. 590]. Крім розглянутих вище бурхливих емоційних спалахів, студенту може бути притаманна емоційна одноманітність, яка проявляється у мовній сухості; позбавленні мелодійності, образності, тональності голосу, приглушені; бідній міміці; вбогій жестикуляції; однотипності. Хворі живуть у безхмарному сьогоденні, безтурботності до довкілля, своєї долі, з почуттям достатку, з байдужістю до зауважень і осуду [5, с. 592]. В одному випадку виникнення таких бурхливих емоційних спалахів або емоційної одноманітності фіксує увагу студента на супроводженні неприємностей, злопам'ятності, мстивості. В іншому випадку студент втрачає здатність визначити доречність емоційних реакцій і дозувати їх, втрачає властиві раніше йому делікатність, тактовність, стриманість. За рахунок зниження моральних, естетичних відчуттів у хворого можуть збільшитися відчуття холодності, безсердечності, спустошеності. В такому разі людина стає настирливою, хвалькуватою, втрачає прихильність до близьких, інтерес до навколишнього [5, с. 591]. Емоційна нестійкість викликає у хворого відхід від дійсності і концентрацію на своєму внутрішньому світі; страждання та афективні переживання через боязнь невдачі у виконанні якоїсь функції (сечовипускання тощо); виникнення у серцево-судинних хворих страху заснути "безпробудно", через це вони змушують себе не спати; виникнення страху переслідування, боязні, що їх уб'ють, відберуть житлову площу [5, с. 597].

Також вчені довели, що патологічні зміни емоційних властивостей студентів із соматичними захворюваннями викликають у них такі порушення, як сповільненість мислення; рухову загальмованість; песимістичні ідеї; соматовегетативні порушення; уповільнення темпу, зниження інтенсивності й розмаїтості довільних і мимовільних виразних рухів обличчя або нерухомість мускулатури обличчя "застигання" певного виразу обличчя, патологічне рухове порушення в м'язових м'язах; мовні порушення; рухові порушення [5, с. 598].

Під час організації навчального процесу у ВНЗ студенти з соматичними захворюваннями демонструють небажання брати участь у групових формах навчальної діяльності, проявляються їх звички до індивідуального навчання, відсутності ініціативності, позитивної мотивації до навчання, орієнтації в навчанні на результат, а не на процес, нестійкий пізнавальний інтерес. Крім цього, такі студенти не в змозі ставити собі конкретні цілі (мають непрактичність мислення), їм треба більше часу на засвоєння змісту освіти, різної наочності, окремих вправ на міцність знань, потребують спеціальної роботи викладачів щодо зосередження уваги студентів, вправи на формування довільної уваги, застосування прийомів виклику мимовільної уваги, зв'язку навчання з життям, більше спілкування з учителем та одногрупниками. Наведемо порівняльну характеристику психічного та особистісного розвитку здорових студентів та студентів із соматичними захворюваннями (табл. 1).

На відміну від здорових студентів, у студентів із соматичними захворюваннями недорозвиненість пізнавальних процесів проявляється через: затримання, пошкодження, спотворення, дисгармонійність психічного та особистісного розвитку, які повинні враховуватись викладачами під час організації навчального процесу для студентів із соматичними захворюваннями. Затримка розвитку пізнавальної діяльності у студентів із соматичними захворюваннями пов'язана з ураженням окремих аналізаторів; підвищенням розвитку певних пізнавальних процесів і зниженням інших; нездатністю подолати певні фізичні вади. Виявляється у затримці розвитку інтелекту, недостатньому розвитку мислення, ослаблені пам'яті, уваги. Для розв'язання проблем студентів із соматичними захворюваннями та підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу викладач має враховувати під час організації навчального процесу їх підвищену тривожність, напруженість, боязливність, емоційну нестійкість, незрілість емоційно-вольової сфери, втомлюваність, відсутність ініціативи, уникання спілкування.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика психічного та особистісного розвитку здорових студентів та студентів із соматичними захворюваннями

	Здорові студенти	Студенти із соматичними захворюваннями
Увага	Удосконалюється зосередження, розподіл та переключення уваги на певних об'єктах і явищах, розвивається творча увага	Відбувається ослаблення уваги
Пам'ять	Підвищується продуктивність пам'яті, зростає використання прийомів логічного, довільного, мимовільного запам'ятовування	Відбувається ослаблення пам'яті
Сприйняття	Розвивається цілісність, осмисленість, предметність, вибірковість, аперцепція сприйняття нового	Відсутність самостійного сприйняття інформації, відсутність активності, самоконтролю, бажання навчатися
Самооцінка	Розвиток самоспостереження	Відсутність самоконтролю
Інтелект	Бурхливий розвиток мислення, становлення словесно-логічного, перехід до вищого рівня абстрактного мислення, розвиток внутрішнього і зовнішнього мовлення, формування індивідуального стилю інтелектуальної діяльності	Затримка інтелектуального розвитку (узагальнення, абстрагування)
Сприйняття	Вироблення індивідуального способу сприйняття та запам'ятовування нової інформації	Недостатність, непрактичність, сповільненість розвитку мислення; нецілеспрямоване, інертне сприйняття інформації
Потреби	Переживання нових вражень, набуття нового досвіду, відчуття себе в новій ролі	Прагнення до усамітнення
Спілкування	Розширюється коло спілкування, є прагнення до спілкування, визнання в колективі	Виникає бажання уникнути спілкування

Шляхами розв'язання проблем пізнавальної діяльності студентів із соматичними захворюваннями є: зниження розумової і фізичної напруги під час навчання; зниження негативних переживань студентів; подолання присутніх у них страхів; подолання відчуття невдачі; налагодження стосунків у колективі; зниження конфліктних ситуацій; підтримання почуття поваги один до одного, милосердя, співчуття; підвищення інтересів до близьких, оточення. Також викладачу потрібно під час навчання не провокувати спалахи емоцій у студентів, а виявляти доброзичливе ставлення до них, уважність, підтримку, створювати ситуації успіху.

Розкриємо теорії навчання студентів з соматичними захворюваннями.

Л. С. Виготський у своїх роботах сформував та обґрунтував загальні для всіх розділів дефектології (сурдо-, тифло- та ін.) положення про природу і сутність аномального розвитку, основаної на культурно-історичній теорії розвитку вищих психічних функцій. Також його дослідження базуються на тому, що "дитина", розвиток якої ускладнений дефектом, не є менш розвинутою, ніж її нормальні однолітки; дають уявлення про найбільш чутливі до зовнішніх впливів сензитивні періоди, помагає визначити педагогічну тактику при навчанні та вихованні глухих дітей, у вирішенні проблем компенсації різних аномалій розвитку [4, с. 68]. С. Гейніке вважав основою навчання розвиток усної форми словесного мовлення, і тому весь навчальний процес підпорядкувався цьому завданню і робота спеціаліста школи зводилася до того, щоб навчити глуху дитину розмовляти, не забезпечуючи її загального розвитку. Ця усна система була визнана найбільш досконалою, отримала широке розповсюдження і домінує в багатьох країнах до цього часу [4, с. 178]. Високе гуманне ставлення до глухих отримало відзеркалення в трудах А. Н. Радищева. Він відзначав великі можливості розвитку глухих дітей, допускав використання різноманітних видів мови в спілкуванні з ними і стверджував необхідність навчання їх усної мови як найбільш досконалого засобу спілкування та розвитку [4, с. 178–179].

Основним завданням тифлопедагогіки є розробка системи педагогічного впливу, спрямованої на всебічний розвиток учнів з вадами зору, формування у них процесів компенсації сліпоти та корекції вторинних відхилень, зумовлених зоровою недостатністю, а також підготовка їх до суспільно корисної трудової діяльності.

Тифлопедагогіка досліджує питання організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на основі всебічного використання ними збережених аналізаторів (слуху, дотику, залишкового зору); обладнання педагогічного процесу спеціальними наочними посібниками й тифлотехнічними приладами; психолого-педагогічні особливості дітей з вадами зору [4, с. 332].

На Україні є лише два навчальні заклади I рівня акредитації, де масово навчають лише студентів із соматичними захворюваннями, тому наданню допомоги у навчанні цим нечисленним студентам та вирішенню їх повсякденних проблем не приділялося достатньої уваги. Виходячи з цього, ми звертаємося до вивчення світового досвіду навчання, лікування та надання допомоги цим студентам у процесі їх професійного навчання.

У Російській Федерації, на думку аналітиків, з кожним роком катастрофічно збільшується число соматичних захворювань, що становить загрозу навіть національній безпеці країни. Першочерговими заходами передбачається створення загально-російської системи моніторингу оцінки й прогнозування стану здоров'я населення і фізичного розвитку студентів. Мова йде про керування показниками, які відображають стан здоров'я молоді в процесі фізичного виховання – здоров'я повинно відповідати потребам професії. За останні 10–15 років у багатьох вищих навчальних закладах розроблено "Паспорти професійної фізичної готовності майбутніх спеціалістів", "Паспорти здоров'я" та інші нормативні показники, які дозволять підвищити якість здоров'я студентів. Кафедрою фізичного виховання РДУ нафти і газу ім. І. М. Губіна щорічно проводиться моніторинг здоров'я підлітків. Згідно з навчальною програмою, заняття з фізичної культури зі студентами проводяться протягом 4 годин на тиждень на перших-других курсах і 2 годин – на третіх-четвертих. До кінця другого курсу кількість хворих студентів зменшується. А при зниженні годин з 4 до 2-х на тиждень відсоток студентів із соматичними захворюваннями знову збільшується.

У Німеччині соматичні захворювання лікують за допомогою музики. В університеті прикладних наук Магдебург-Стендаль була відкрита навіть нова спеціальність – музична терапія. Фахівець – музичний терапевт – підбирає музику для ефективного лікування, вивчивши особливості психіки та нервової системи пацієнта, його музичні смаки. В світовій практиці музичної терапії є музичні програми, спрямовані на покращення пам'яті, розвиток уваги, нормалізацію тиску студентів, що мають соматичні захворювання.

За кордоном у великій кількості країн до програми медичної освіти входить обов'язковий цикл занять з розвитку комунікативних навичок. Він допомагає вирішити проблеми взаємодії загальної медицини та психології. Існує декілька моделей спільної роботи психіатрів і лікарів загальної практики, а також інших спеціалістів-педагогів. Фахівці Німеччини використовують модель, засновану на соціальному компоненті. В рамках цієї моделі однією з головних функцій лікаря-психіатра є навчання лікарів у процесі своєї загальної практики основним діагностичним і лікарським підходам, надання консультацій при безпосередній роботі з пацієнтом. Використання даної моделі в роботі дає позитивний результат, адже 10–15 % лікарів загальної практики Німеччини великою мірою володіють нескладними психотерапевтичними процедурами: релаксацією, самогіпнозом, діагностикою депресій. Такий комплексний підхід дозволяє підвищити якість лікування пацієнтів, але й покращити їх внутрішній стан, що може позитивно вплинути на якість навчання студентів із соматичними захворюваннями.

Виходячи з вищесказаного, можемо говорити, що для подолання особливих потреб студентів із соматичними захворюваннями потрібна особлива організація навчального процесу, яка оснований на особистісно орієнтованому підході до кожного студента для врахування індивідуальних особливостей психічного, фізичного розвитку студентів, організації кращих умов їх навчання, виховання. Для повного вирішення потреб студентів доцільно застосувати також психологічну, педагогічну та соціальну підтримку студентів, вивчити вітчизняний і закордонний досвід навчання студентів із соматичними захворюваннями.

Висновок. Особливостями пізнавальної діяльності студентів із соматичними захворюваннями є недорозвиненість їхніх пізнавальних процесів, які проявляються через: затримання, пошкодження, спотворення, дисгармонійність психічного та особистісного розвитку. Затримка розвитку у студентів із соматичними захворюваннями

пов'язана з ураженням окремих аналізаторів; підвищенням розвитку певних пізнавальних процесів і зниженням інших; нездатністю подолати певні фізичні вади. Це виявляється у недостатньому розвитку логічного мислення, ослабленні пам'яті, уваги. Вони мають підвищену тривожність, напруженість, боязливість, емоційну нестійкість, незрілість емоційно-вольової сфери, втомлюваність, відсутність ініціативи, уникають спілкування. Сучасні теорії навчання розкривають, як компенсувати аномальний розвиток, попередити виникнення вторинних аномалій, використовувати під час навчання існуючі задатки і здібності. Для цього потрібно під час організації навчально-пізнавальної діяльності для студентів із соматичними захворюваннями викладачу використовувати збережені аналізатори студентів (залишки слуху, зору), використовувати природні задатки і здібності студентів. Викладачу, який навчає студентів із соматичними захворюваннями, треба враховувати інтелектуальний розвиток особистості, душевні розлади, психічні функції, міжособистісні відносини студентів. Під час навчання викладач має застосовувати вплив на рухову сферу, пізнавальну діяльність, компенсацію та корекцію вторинних відхилень, обирати шляхи компенсації вторинних функцій. Як свідчить світовий досвід навчання студентів із соматичними захворюваннями, у процесі організації навчально-пізнавальної діяльності повинен працювати як лікар-терапевт, так і психолог для надання першої необхідної допомоги студентам із соматичними захворюваннями і викладачам, які не мають необхідної підготовки для роботи з такими студентами. Але, на жаль, у нашій країні немає фахівців у цій сфері. Це буде предметом наших подальших досліджень.

Література

1. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2008. – 400 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Засенко В. В. Соціально-педагогічні основи формування життєвих планів глухих і слабочуючих старшокласників : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.03 / Засенко В. В. – Київ : АПНУ Інститут дефектології, 1996. – 40 с.
4. Педагогическая энциклопедия / гл. ред. А. И. Каиров и Ф. Н. Петров. – М. : Советская энциклопедия, 1964. – 831 с.
5. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с. – (Альма-матер).

УДК 37(7309)

ІДЕЇ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ДЖ. ДЬЮЇ

Коваленко В. О.

У статті проаналізовано погляди видатного американського педагога Дж. Дьюї на завдання шкіл із трудового виховання. Показано, що в основу трудового виховання ним покладено принципи педоцентризму, діяльнісного підходу, самореалізації, соціалізації, учнівського самоврядування.

Ключові слова: Дж. Дьюї, трудове виховання, педоцентризм, самореалізація, соціалізація, самоврядування.

В статье проанализированы взгляды выдающегося американского педагога Дж. Дьюи на задачи трудового воспитания школы. Показано, что в основу трудового воспитания учащихся он кладет принципы педоцентризма, деятельного подхода, самореализации, социализации, самоуправления.

Ключевые слова: Дж. Дьюи, трудовое воспитание, педоцентризм, самореализация, социализация, самоуправление.

In the article the views of famous American pedagogue John Dewey on the objectives of labor education at school have been analyzed. It has been shown, that he laid down the principles of child-centered and activity approaches, self-realization, socialization, and student self-management as foundation stones of labor education.

Key words: John Dewey, labor education, child-centered approach, self-realization, socialization, self-management.

Актуальним завданням загальноосвітньої школи є формування в учнів активної трудової позиції, системи позитивної мотивації до праці, трудових умінь і навичок, усвідомлення життєвої потреби трудової діяльності, ініціативності, готовності до конкурентоспроможності і самореалізації особистості в умовах ринкових відносин. Одним із шляхів пошуку вирішення цих завдань вчені вбачають у вивченні історико-педагогічного досвіду, зокрема ідей видатних як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів. Вивчення історико-педагогічної спадщини пов'язане з прагненням вчених у минулому віднайти витоки провідних наукових ідей сучасності, адже сьогодні, за визначенням академіка О. В. Сухомлинської, історико-педагогічні дослідження набувають статусу інноваційних і відіграють дедалі вагомішу роль у процесі реформування сучасної системи освіти. Нашу увагу привернула непересічна постать видатного американського філософа, соціолога, психолога і педагога Джона Дьюї.

Джон Дьюї (1859–1952) – педагог світового рівня. Вся педагогічна громадськість світу визнає його великий внесок у вироблення нової філософії освіти, її демократизації, обґрунтування ним активної творчої школи, що діє на засадах природовідповідності, діяльнісного (трудового) підходу до організації навчально-виховного процесу, розвитку учнівського самоврядування та самодіяльності. Не можна аналізувати розвиток педагогічної думки у ХХ ст., не враховуючи педагогічної спадщини Джона Дьюї. Проте радянські джерела (З. Малькова, М. Бернштейн, В. Шевкін та ін.) тенденційно, з партійно-класових позицій подавали його ідеї, відносили його до педагогів реакційного напрямку у педагогіці [9; 1: 13]. Сьогодні є нагальна потреба переосмислення його спадщини, зокрема дати об'єктивну оцінку його ідеям трудового виховання, викладених у роботах "Школа і суспільство", "Школи майбутнього", "Ручна праця в початковій школі", "Демократія і освіта" та ін.

Метою статті є аналіз ідей трудового виховання в педагогічній спадщині Дж. Дьюї та виявлення можливостей їх творчого розвитку в процесі реформування сучасної української школи.

Вперше ідеї трудового виховання підростаючого покоління були висловлені Т. Мором і Ф. Компанелла, які, проектуючи ідеальні суспільства, значну увагу приділили підготовці молоді до праці. Свій подальший розвиток ці ідеї знаходять у працях

Я. А. Коменського, Г. С. Сковороди, Ж.-Ж. Руссо, Р. Оуена, К. Д. Ушинського. Але особливої гостроти ця проблема набуває на перетині XIX і XX ст., у реформаторській педагогіці, зокрема в парадигмі *трудової школи*. Більшість представників реформаторської педагогіки відносили себе до трудової школи, хоч погляди їх на роль праці в навчальному процесі різнились. Відомий історик педагогіки О. І. Піскунов [11, с. 307] виділяє три напрямки в цьому русі. Представники першого напрямку (Клаусон-Кас, О. Саломон, Р. Зейдель, А. Пабст, Г. Шерер, Н. Касаткін та ін.) сутність трудової школи вбачали у введенні до навчального плану школи ручної праці як особливого предмета навчання, а трудові уміння і навички, які учні засвоюють на уроках ручної праці, повинні використовуватися при вивченні усіх інших предметів. У такому розумінні ручна праця виступає і предметом вивчення і принципом навчання. Прихильники другого напрямку трудової школи, ідеологом якого був Г. Кершенштейнер, також розглядали працю дітей як предмет і принцип навчання, але наголос робили на вихованні в учнів громадянськості, зокрема таких якостей, як готовність служити іншим, старанність, чесність, добросовісність, тобто формуванні таких рис особистості, які будуть необхідні в майбутньому у будь-якій професійній діяльності. До третього напрямку трудової школи належали представники найрізноманітніших течій реформаторської педагогіки (індивідуальна педагогіка, педагогіка особистості, педагогіка дії та ін.), об'єднаних ідеєю "нового виховання" (К. Ланге, Г. Шарельман, Ф. Гансберг, Л. Гурлітт, Г. Гаудіг, В. Лай, Г. Літц, Г. Вінекен, А. Фур'єр, О. Декролі, Дж. Дьюї та ін.). Вони вбачали сутність трудової школи у різноманітній самостійній пізнавальній і художній діяльності, яка дозволяє розвинути здібностям учнів, само-реалізуватися і соціалізуватися. У нашому подальшому дослідженні ми зупинимося на аналізі поглядів на трудову школу Дж. Дьюї. До речі, Н. Крупська детально вивчала весь досвід Європи й Америки у справі народної освіти, зокрема розвиток демократичних ідей щодо трудового виховання, щоб відразу після захоплення більшовиками влади розпочати до створення нової демократичної школи, вільної від казармівщини, муштри й зубріння, які були притаманні царській гімназії. Поряд з Коменським, Руссо, Песталоцці, Оуеном вона дає позитивну оцінку поглядам на створення трудової школи Дж. Дьюї в роботі "Народна освіта й демократія" [8, с. 98]. Вона поділяла позицію Дж. Дьюї, що "індивідуальність дитини є сумою певних укоріненних в організмі сил, інстинктів, які спричинюють поривання душі дитини, яка прагне діяти відповідно до цих поривань. Ці сили, інстинкти можуть бути певним чином спрямовані, введені в русло, але не можуть бути придушені. Інтерес дитини до того або іншого предмета або діяльності свідчить про те, що цей предмет чи діяльність включають в себе щось, що вабить дитину до них, що задовольняє певні потреби організму, що розвивається. Якщо ці потреби задовольняються, дитина відчуває задоволення: якщо дитина займається тим, що її приваблює, цікавить, вона повністю входить в те, що робить, діяльність її розвивається, організм без зовнішнього примусу робить зусилля. Наслідком заняття тим предметом, який цікавить, є розвиток духовних сил дитини. Вивчивши індивідуальність дитини, її інтереси, вихователь може, надаючи постійну поживу цим інтересам, розвивати й поглиблювати їх, перебудовувати їх. Рахуючись з індивідуальністю дитини, можна досягти дуже великих результатів. Спроба ж придушити індивідуальність дитини, змусити її займатися тим, до чого у неї немає внутрішнього інтересу, веде до роздвоєння уваги, втоми, зниження діяльності організму, послаблення волі [11].

У 20-ті рр. XX ст. вітчизняні вчені поділяли погляди Дж. Дьюї щодо критики ним пануючої в той час традиційної американської школи за її відрив від життя, від практики, за абстрактний схоластичний характер навчання. "У традиційній шкільній кімнаті, – пише Дж. Дьюї, – дуже мало місця для самої дитини, для її самостійної роботи. Майстерня, лабораторія, матеріали, інструменти, за допомогою яких дитина могла б будувати, творити і самостійно досліджувати, навіть необхідне місце для цього – все це у переважній більшості відсутнє" [4, с. 450]. Він зазначає, що особливістю старої школи є спрямування на те, щоб можна було керувати якомога більшою кількістю дітей, перетворюючи їх на масу. Цим же самим пояснюється й одноманітність методів і програм навчання, пасивність учнів, механічне скупчення їх. "Визначальним для такої школи, – говорить Дж. Дьюї, – є положення, що центр ваги її лежить поза дитиною. Він лежить на учителях, на підручнику, скрізь, де завгодно, але тільки не в безпосередніх інстинктах й активній роботі самої дитини... Школа у

жодному разі не є тим місцем, де дитина живе" [4, с. 451]. Він запропонував реформу всієї шкільної системи, вимагаючи зміщення центру ваги, зміни в ній предмета і методів навчання, щоб дитина стала центром, навколо якого обертаються засоби освіти, центром, навколо якого вони організуються. Трудова школа, побудована на принципах "нового виховання", має передусім опиратися на дитячі інстинкти і розвивати їх: соціальний (потяг до розмов і спілкування), дослідницький, творчо-будівничий, образотворчий. Дж. Дьюї організував при Чиказькому університеті дослідну експериментальну школу-лабораторію, в якій намагався реалізувати ці ідеї.

Провідним фактором соціалізації учнів, підготовки їх як соціально адаптованих, активних громадян демократичного суспільства у педагогічному процесі школи-лабораторії Дж. Дьюї вважав залучення учнів до творчої праці, забезпечення їх реальної участі у соціальному житті [14, с. 42]. Він був переконаний у тому, що дитина може осмислити свою соціальну спадщину тільки шляхом ознайомлення та залучення її до виконання основних видів діяльності суспільства. У зв'язку з цим провідною формою організації педагогічного процесу у Чиказькій експериментальній школі-лабораторії стали "occupations" (з англ. – "професії", "заняття", "діяльність", "праці", "роботи") – інтегровані заняття, на яких діти вивчали і відтворювали базові професії суспільства: шиття, приготування їжі, гончарство, теслярство тощо, а навчання письма, арифметики, історії, географії логічно впливало і ґрунтувалося на виконанні цих праць. Так, на заняттях з куховарства наймолодші учні (віком 4–6 років) стикалися з необхідністю рахувати ложки, виделки, вимірювати кількість продуктів. Таким чином учні дізнавалися, що для приготування, наприклад, рисових пластівців на сніданок до чашки пластівців слід додавати чашку води, а згодом, шляхом експериментування, учні дізнавалися, що для приготування страв з інших крупів треба додавати кількість води у чотири рази більше. Звідси виникала потреба у підрахуванні необхідної кількості складових тієї чи іншої страви, а виконання таких завдань вимагало знань арифметичних дій, уміння порівнювати, складати пропорції (щоб дитина працюючи думала, а думала – працюючи). Педагоги Чиказької експериментальної школи-лабораторії планували і проводили заняття таким чином, щоб учні не просто користувалися цифрами, а побачили в них засіб упорядкування, досягнення ефективних результатів у своїх іграх, конструюванні та інших видах діяльності.

Для кращого засвоєння базових понять з фізики та хімії учні старших класів (11–13 років) вивчали й аналізували ті, дещо примітивні механізми й процеси, завдяки яким перші американські колоністи забезпечували собі елементарний рівень комфорту. Через виконання процесів відбілювання, фарбування тканин, миловаріння та виготовлення свічок відбувалося ознайомлення з хімічними властивостями олій, жирів, кислот тощо. Вивчалися також механічні принципи конструкції замків та вагів, використання та передача енергії у роботі ткацького та прядильного верстатів [14].

Дж. Дьюї називав ці праці учнів каналами, крізь які світ, що оточує дитину впливає на формування індивідуальності, й у зворотному напрямі – дитина впливає на своє оточення. В основі базових праць суспільства – вроджені імпульси людини – соціальний, конструктивний, дослідницький, образотворчий, але функція "occupations" не вичерпується лише пасивним виявом цих імпульсів, а реалізується в їх активному перетворенні й подальшому розвитку.

Софія Русова, видатний український учений, педагог і організатор освіти, яка добре була обізнана з реформаторською педагогічною діяльністю Дж. Дьюї у Чиказькій школі-лабораторії і позитивно її оцінювала, називала "occupations" "первинними промислами", "активними центрами наукового ознайомлення з природними матеріалами і тими процесами, завдяки яким діти найкраще зможуть уявити прогрес людської культури [12, с. 128].

Дж. Дьюї і його колеги вважали вищезгадані види діяльності важливим засобом навчання і виховання і ніколи не ототожнювали їх вивчення з набуттям учнями певних суто професійних навичок. "Мене не цікавить професійна освіта, яка адаптує робітника до існуючого індустріального режиму, оскільки я не дуже симпатизую цьому режимові", – зазначав Дж. Дьюї [3, с. 297].

Шиття, робота з металом, деревиною, приготування їжі, на думку Дж. Дьюї, є базовими потребами функціонування будь-якого суспільства. Включення "праць" у педагогічний процес Чиказької школи-лабораторії створювало умови до залучення учнів до трудової діяльності, що робило школу "ембріоном суспільства", а по-друге,

показувало учням соціальну значущість цих праць в історії людства. Головною рушійною силою в історії цивілізації, стверджував Дж. Дьюї, було намагання людини зміцнити контроль над матеріальним оточенням, які він розглядав як джерело постійної реконструкції, збагачення суспільного досвіду, що згодом втілюється у науково-технічних відкриттях, більш досконалих формах політичного устрою, піднесенні морально-етичних норм суспільства на більш високий щабель.

Дж. Дьюї відзначає вагому роль праці у вихованні дисциплінованості. Праця дисциплінує дитину. Він вказує, що бажання дитини щось зробити вимагає від неї роботи для його здійснення, "а ця робота пов'язана з переборенням перепон, з ознайомленням з матеріалом, з розвитком вправності, терпіння, наполегливості й розтопності", що надалі й формує свідому дисципліну. Школа, в якій уведена продуктивна праця, різко відрізняється від традиційної. В ній панують дух вільного єднання, взаємний обмін думок спостереження, вільна критика якості праці. Вся школа набирає характеру суспільної організації, і в ній розвивається принцип правдивої шкільної дисципліни. Але розуміння дисципліни не цілком типово. В діяльній майстерні з першого погляду наче панує безладдя. Тиші немає ... але на терені цієї продуктивної праці, що проводиться в громадських кооперативних засновках, утворюється інша дисципліна, не зовнішня, але вольова, робітничо-продуктивна. Продуктивна праця організує школу на громадських підвалинах, утворює з неї маленьку комуну, зародок майбутнього суспільства. Цей громадський характер продуктивної праці і стає головною особливістю та джерелом постійного систематичного виховного впливу. Мета такої праці не в тому, щоб виробляти різні скарби, а в тому, щоб розвинути соціальні нахили у дітей і передати їм деякі знання з природознавства, географії, історії. "При сучасних умовах життя кожна діяльність мусить бути предметом прикладної науки. Нашою сучасною соціальною метою мусить бути прагнення виховати робітників, які свідомо ставляться до своєї праці (а не бути лише додатком до машини)... Інстинкти будівництва й творчості лежать в глибині всієї системи промисловості, що включає і шкільний період життя людини: але в старій школі вони зовсім занедбуються або псуються. Поки вони систематично будуть пригноблені в дітях та в юнаках, поки учні не матимуть виховання, відповідного соціальним завданням, поки їх працю не освітлять історично, не збагатять науковими методами, ми не зможемо навіть знайти джерела наших економічних бідувань і не зможемо з ними діяльно боротися [4].

Дж. Дьюї працю дітей вважав важливим засобом і основою їх розвитку й соціалізації. Він вказує на величезне виховне значення праці. Школа мислилася Дж. Дьюї як трудова община. Свою позицію він поясняє передусім тим, що в недалекому минулому включення дітей у трудові процеси повністю брала на себе сім'я, яка і була центром виховання. Участь дітей у праці, їх діяльність виступала джерелом розвитку їх уявлень, основою набуття ними корисних знань, орієнтації в навколишньому світі, була джерелом їх соціального (або, що для Дж. Дьюї рівнозначно, – морального) виховання, бо через пристосування до існуючого світу засвоювалися форми поведінки, прагнення бути корисним членом суспільства. Школа у той час була без особливої шкоди для справи виховання відносно невеликим додатком до сімейного виховання – для навчання грамоти і лічби. З індустріалізацією виробництва і відчуженням праці від сім'ї остання втрачає можливість включення дитини у трудовий процес. Це спричиняє негативні наслідки виховання молоді. У зв'язку з цим Дж. Дьюї і вважає, що необхідно перенести центр трудового виховання із сім'ї у школу.

Школами майбутнього він називає прогресивні американські школи, які в організації навчально-виховного процесу широко опиралися на працю своїх вихованців – Фергонська школа місіс Джонсон, школа проф. Меріам в Місурі, школа г.Вірта в м.Гарі, зразкова школа Фебе Торна, школа № 26 в Індіанополісі г.Валентина і інші. Зокрема, високу позитивну оцінку Дж. Дьюї дає школі г.Вірта в м.Гарі. Він відзначає, що ця школа була трудовою общиною. Діти протягом 8 годин щодня в стінах школи могли жити повноцінним життям – працювати, вчитися, грати. Для одержання документа про закінчення школи кожний учень повинен мати 8 "свідоцтв успіхів". Кожен учень міг знайти собі справу відповідно до своїх інтересів і нахилів. У їх розпорядженні були майстерні – столярна, машинна, електрична, креслярська, ковальська, формувальна, для робіт по металу; їдальня; класи крою та шиття, малювання фар-

бами, стенографії і ведення книг; фізична та хімічна лабораторії; шкільна друкарня. Школа була на повному самообслуговуванні вихованцями.

Таку ж позитивну оцінку Дж. Дьюї дає і школі для хлопчиків в штаті Індіанополіс, девізом якої було "Навчити дітей жити". Вся школа і службові приміщення були вибудовані дітьми, ними ж була змонтована і обслуговувалась електростанція, виконувались ремонтні роботи. При школі була ферма і 600 акрів землі, жатки, косилки, молочна ферма, пташиний двір, свинний хлів – і всі роботи виконували діти. Всі приміщення школи обслуговувалися вихованцями. Дж. Дьюї пише: "Учні займалися всіма цими видами діяльності не тому, що їм слід навчитися того чи іншого ремесла – ні, для них користуватися інструментами, переходити від однієї роботи до іншої, розв'язувати практичні утруднення, працювати на повітрі, давати раду своїм повсякденним потребам – значить виховувати самих себе, розвивати у собі спритність, ініціативу, незалежність, фізичну силу і витривалість, тобто – формувати характер і знання" [14].

Важливим виховним засобом Дж. Дьюї розглядає шкільне самоврядування: активну участь дітей у вирішенні питань внутрішньошкільного життя; в організації праці – виконанні у шкільних майстернях замовлень населення, робіт для задоволення власних потреб; у випуску власної шкільної газети (як правило, щотижневика), у якій би висвітлювалися новини шкільного і міського (чи сільського) життя; в організації учнівських клубів та об'єднань; в організації зв'язків із зовнішнім світом – зустрічі з вченими, державними і громадськими діячами тощо [14].

Отже, трудове виховання Дж. Дьюї розглядає як важливе соціальне явище, головним завданням якого є розвиток індивідуальності, формування особистості, виховання громадянина суспільства. Ідеалом народної школи в Америці Дж. Дьюї вважав таку школу, яка дає учням можливість досягти великих успіхів як людина взагалі і як американський громадянин [14]. Основними засобами досягнення цих завдань Дж. Дьюї вважає організацію навчання шляхом діяльності учнів; побудову внутрішньошкільного життя як трудової общини, а школи в цілому – як соціального центру, що функціонує за демократичними принципами і тісно пов'язаний із навколишнім життям; розвиток учнівського самоврядування.

Література

1. Бернштейн М. С. Закат прагматической педагогики / М. С. Бернштейн. – М., 1963. – 48 с.
2. Бровер І. М. Педагогіка Д. Дьюї та наші педагогічні шукання / І. М. Бровер // Шлях освіти. – 1929. – № 8–9. – С. 32–47.
3. Вестбрук Р. Б. Джон Дьюї / Р. Б. Вестбрук // Перспективи. – 1994. – Т. 1, № 1/2. – 297 с. – С. 268–284.
4. Дьюї Джон. Школа і суспільство / Джон Дьюї // Коваленко Є. І. Історія зарубіжної педагогіки : хрестоматія / Є. І. Коваленко. – К. : Центр навч. літ., 2006. – С. 449–463.
5. Дьюї Д. Школи будущего / Джон Дьюї, Эвелина Дьюї. – Берлин, 1922. – 104 с.
6. Коваленко В. О. Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію і практику в Україні (20-ті роки ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук / Коваленко В. О. – К., 2000. – 188 с.
7. Кравцова Н. Г. Педагогічні основи діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії Джона Дьюї : дис. ... канд. пед. наук / Кравцова Н. Г. – Полтава, 2008. – 228 с. – С. 61–63.
8. Крупская Н. К. Избр. пед. соч. / Н. К. Крупская. – М., 1957. – С. 98.
9. Малькова З. А. Реакционная сущность прагматической педагогики / З. А. Малькова // Советская педагогика. – 1963. – № 10.
10. Педагогическая энциклопедия. – М. : Советская энциклопедия, 1964. Т. 1. – 1964. – 831 с.
11. Педагогическая энциклопедия. – М. : Советская энциклопедия, 1964. Т. 4. – 1964. – 911 с.
12. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / С. Русова. – К. : Либідь, 1997. Кн. 2. – 1997. – 318 с.
13. Шевкин В. С. Педагогіка Д. Дьюї на службе современной американской реакции / В. С. Шевкин. – М. : Просвещение, 1952. – 142 с.
14. Dewey J. The Schools of Tomorrow / J. Dewey, E. Dewey. – N. Y. : Dutton, 1915. – 346 p. – P. 42.

УДК. 37.037(477)"XIX"

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ВІДОМИХ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІВ ХХ СТ.

Коваль В. В.

У статті розглянуто питання розвитку теорії фізичного виховання молоді у педагогічній спадщині України ХХ ст. Визначено місце фізичного виховання в науковій творчості українських педагогів А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського та Г. Г. Ващенка. Означено особливості та споріднені риси систем фізичного виховання українських педагогів у визначений історичний період.

Ключові слова: фізичне виховання, фізична культура, принцип природовідповідності, виховання особистості, самовиховання, педагогічна практика, педагогічна спадщина, українські педагоги.

В статье рассматривается вопрос развития теории физического воспитания молодежи в педагогическом наследии Украины XX в. Определяется место физического воспитания в научном творчестве украинских педагогов А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и Г. Г. Ващенко. Выявлены особенности и общие черты систем физического воспитания в трудах украинских педагогов в определенный исторический период.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическая культура, принцип природосоответствия, воспитание личности, самовоспитание, педагогическая практика, педагогическое наследие, украинские педагоги.

The article is devoted to the development of the physical education theory in the Ukrainian pedagogical heritage of the 20th century. The place of physical education in the scientific work of Ukrainian pedagogues A. S. Makarenko, V. O. Sukhomlyns'kyi and G. G. Vaschenko is determined. The peculiar and kindred features in the systems of physical education developed by the Ukrainian pedagogues in the specified historical period are explored.

Key words: physical education, physical culture, principle of congruity with nature, personality upbringing, self-education, pedagogical practice, pedagogical heritage, Ukrainian pedagogues.

Вступ. Оновлення національного та духовного життя незалежної України вимагає вивчення історичних, культурних і наукових надбань минулого, зокрема культурно-педагогічної спадщини українського народу та використання її у вирішенні актуальних соціальних проблем.

Згідно із Концепцією Загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012–2016 рр. особливої уваги на сучасному етапі набуває питання розбудови національної системи фізичного виховання та оздоровлення дітей і молоді з урахування національних традицій та історичного досвіду [18].

Визначення проблеми та аналіз досліджень, в яких започатковано розв'язання означеної проблеми. Потреба у розбудові національної системи фізичного виховання зумовила зацікавленість до педагогічної спадщини українських педагогів різних часів як важливого джерела розвитку та коригування сучасної педагогічної теорії та практики тіловиховання. Вивченням фізичного виховання в творчості українських педагогів займаються Г. Бугайцева, О. Вацеба, О. Вишневецький, А. Окопній, А. Погрібний, Є. Приступа, Ю. Руденко, А. Цьось [1; 2; 7; 14; 15; 16; 19; 25]. Низка проблем з історії фізичного виховання висвітлюється в працях Б. Шияна, Е. Вільчовського, А. Нісімчука, О. Падалки, І. Смолюка.

На сьогодні увага науковців, які працюють над питаннями фізичного виховання молоді, зосереджується на поглядах і концепціях педагогів відомих та маловідомих українському суспільству, які працювали у різні часи і в різних соціально-політичних умовах. Найбільш цікавою для дослідження та практичного втілення вважається науково-практична спадщина з питання фізичного виховання молоді всесвітньовідо-

мих українських педагогів ХХ ст. Незважаючи на різні соціальні та політичні умови праці, стосунки з діючою владою, відмінність світоглядів, великі українські педагоги опрацювали та запропонували свої цілісні і неповторні теорії фізичного виховання молоді. Саме їх спадщина у досліджуваному питанні може стати основним підґрунтям формування та коригування сучасної системи фізичного виховання молоді в Україні.

Виклад змісту дослідження. Антон Семенович Макаренко (1888–1939 рр.), український педагог, письменник, публіцист, не був фахівцем у галузі фізичного виховання, але, спираючись на військову гімнастику, опрацював та практикував універсальну на той час систему фізичного виховання колоністів. А. С. Макаренко відзначав позитивний вплив на вихованців колонії правильної військової постави та занять з фізичної культури. Зовнішній вигляд колоністів-вихованців: стрункість, уміння спокійно і вільно себе тримати, упевнена хода з піднятою головою. Все це формувалось унаслідок занять з фізичного виховання [9; 10; 11; 12].

А. С. Макаренко застосовував різнобічні педагогічні прийоми, щоб зміцнити здоров'я вихованців, розвивати в них витривалість та інші необхідні та важливі якості. Засобами фізичного виховання в педагогічній практиці А. С. Макаренка були: рухливі та спортивні ігри, військові заняття, катання на лижах, ковзанах, екскурсії, походи, плавання та ін.

У колонії А. М. Горького і комуні імені Ф. Е. Дзержинського, в яких працював А. С. Макаренко, встановлювався обов'язковий для усіх вихованців мінімум з фізичного виховання. Фізичне виховання, втілене А. С. Макаренко, забезпечувало виконання всіх нормативів, що було потрібно згідно з прийнятою у спеціальному закладі програмою фізичної культури. Крім цього, адміністрація колонії ставила завдання залучати вихованців до додаткових занять різними видами спорту. А. С. Макаренко підкреслював, що навіть заради двох учнів потрібно створювати такі умови для виконання фізичних вправ, які б захоплювали у вільний від занять час. Такою була гра в настільний теніс, для якої було обладнано місця та поставлені столи в дворі дитячого будинку. Забезпечення колонії приладами фізичного виховання одночасно сприяло вирішенню завдань трудового виховання. Адже все створювалося руками вихованців. Найбільших результатів досяг А. С. Макаренко в комуні імені Ф. Е. Дзержинського, де було значно більше волейбольних, футбольних, гандбольних та інших майданчиків. Були також кавалерійська і парашутна секції. У практиці фізичного виховання А. С. Макаренко широко використовував різні рухливі ігри [8].

Системою фізичного виховання А. С. Макаренка передбачалось загартування організму вихованців, що робило їх міцними, стрункими, зібраними, мускулистими, у більшості випадків вони не знали, що таке хвороба. Враховуючи, що загартовування зміцнює нервову систему людини, сприяє розвитку стійкості проти різних захворювань, А. С. Макаренко застосовував будь-які природні умови для загартування вихованців.

Заняття фізичними вправами на відкритому повітрі протягом усього року, прогулянки, екскурсії, туризм, що створюють всі умови для широкого використання природних сил природи, були важливим чинником у виховній практиці А. С. Макаренка [24].

Досвід колонії А. М. Горького і комуні імені Ф. Е. Дзержинського з фізичного виховання важливий не тільки для розвитку активності, але і для всієї системи всебічного виховання особистості, особливо за умови виховання в закладах закритого типу, він "вливався в загальнонародну справу фізичного виховання підростаючого покоління радянського суспільства" [13].

Практичний досвід А. С. Макаренка того часу давав підстави стверджувати, що людину потрібно не ліпити, а кувати. Для виховання дітей важливо створювати такий ланцюг вправ та труднощів, які треба переборювати, завдяки яким формується вольова людина. Система військово-фізичного виховання А. С. Макаренка була важливою, відповідає умовам та завданням цієї епохи.

Василь Олександрович Сухомлинський (1918–1970 рр.) – видатний український педагог, засновник гуманістичної, новаторської педагогіки. З 1948 до 1970 р. – директор Павлівської середньої школи. Кандидат педагогічних наук, член-кореспондент АПН СРСР. Педагогічна концепція В. О. Сухомлинського, високогуманна і демократична, органічно поєднує класичну і народну педагогіку. В. О. Сухомлинський у своїй теоретичній та практичній педагогічній роботі приділяв значну увагу проблемам тілесного виховання дітей, їх гармонійному фізичному розвитку [20; 21; 22; 23].

У практичній роботі педагогічного колективу Павлиської школи, який очолював В. О. Сухомлинський, пропагується ідея єдності виховання й самовиховання в сфері фізичної культури. Вчителі школи забезпечували "здоровий дух у здоровому тілі" завдяки допомозі самих вихованців і їх батьків.

Важливим виховним завданням школи, вважав В. О. Сухомлинський, є приділяти максимум уваги фізичному вихованню дітей. Турбота школи про те, щоб дитина не хворіла, є так само важлива, як і турбота про розумовий і моральний розвиток її вихованців.

На переконання В. О. Сухомлинського, єдність виховання й самовиховання у фізичній культурі починається із самого раннього віку й пов'язана вона з ідеєю народної педагогіки: як тільки навчився тримати ложку в руці й нести її від тарілки до рота, – трудися. Тільки за цієї умови людина може зрозуміти сенс фізичної культури, відчувати повноту своїх сил, пізнати залежність здорового духу від здорового тіла, уміти спрямовувати свої духовні сили на зміцнення фізичних сил [17].

Далі визначено поради В. О. Сухомлинського щодо самовиховання у фізичній культурі:

1. Здоров'я – це повнота духовного життя, радість, ясний розум. Твоє здоров'я – у твоїх руках.

2. Найважливіше джерело здоров'я – навколишня природа – повітря, сонце, вода, літня спека й зимова холоднеча, тинисті гаї й квітучі поля конюшини. Живи й трудися серед природи. Прокидайся рано, вставай до сходу сонця. Влітку сонечко встає дуже рано, але ти повинен вставати ще раніше. Іди в поле, дихай свіжим повітрям, умий руки й обличчя росою – це справжня казкова жива вода. Повітря, насичене ароматом квітучих і достигаючих хлібів, має цілющі властивості. Хто дихає цим повітрям у літню пору, ніколи не хворіє легеневиими хворобами.

3. Візьми за правило: щоденно, прокинувшись, відразу ж зроби ранкову гімнастику. Влітку спи надворі – на сіні чи свіжій соломі. Фітонциди, що їх виділяють сіно й свіжа солома, уберегають від захворювання на грип.

4. Змушуй себе кожного ранку робити холодні обтирання. Купайся в ставку якнайдовше – до осінніх заморозків. У зимові дні витирай ноги (до колін) снігом – до відчуття тепла, що розливається від колін до ступні. Не бійся вийти босим на кілька хвилин на сніг – це добре загартування для ніг і для всього організму.

5. Жодного дня без фізичної праці. Праця розпрямляє тіло й душу. У постійній, повсякденній праці криється людське довголіття. Хто трудиться з раннього дитинства до глибокої старості, той до останніх днів свого життя залишається повноцінною людиною, зберігаючи фізичні сили, ясність розуму, багатство сприймань і емоцій.

6. Щодня прохось від трьох (у молодшому віці) до десяти кілометрів. Зроби звичкою ходити серед лісу, на луках, у полі. Якщо тобі йти до школи два-три кілометри і дорога пролягає луками, – це твоє щастя. У літню пору зроби звичкою проходити кілька кілометрів серед квітучих і достигаючих хлібів і трав (особливо серед ланів пшениці, ячменю, вівса, конюшини).

7. Нехай стануть твоїми заповідями простота, невибагливість, стриманість. У дитинстві не їж багато солодоців. Краще зовсім не вживати чистих вуглеводів. Не будь ненажерою, не наїдайся донесочу. Вставай із-за столу з таким відчуттям, що ти ще не зовсім наївся.

В. О. Сухомлинський надавав пріоритетного значення реалізації принципу природовідповідності у фізичному вихованні, виходячи з його мети, передусім як розвитку біологічних і природних якостей особистості [21]. Реалізація означеного у вихованні ґрунтується на визнанні спорідненості біологічної сутності людини з природою, на вивченні та розвитку природних особливостей учнів.

Григорій Григорович Ващенко (1878–1967рр.) – український педагог і психолог зі світовим іменем, приділяв значну увагу в своїх працях питанням фізичного виховання. Вчений жив та працював довгий час за кордоном, де його наукові твори добре відомі, але в нашій країні їх почали відкривати лише після здобуття Україною незалежності [3; 4; 5; 6].

Г. Г. Ващенко, будучи послідовником ідей І. Боберського щодо фізичного виховання, багато працював над створенням національної системи тіловиховання.

Працюючи над засадами фізичного виховання, Г. Г. Ващенко прагнув довести до широкого загалу українців необхідність "виховання сили духу і тіла" з метою роз-

в'язання глобальних завдань, які ставить перед українським народом історія. До них віднесені відродження незалежності України і розбудова її господарства та духовної культури.

Г. Г. Ващенко підходив до "тіловиховання як до засобу виховання волі і характеру". Він дослідив системи фізичного виховання, що їх "виробили культурні народи старого й нового часу". Розуміючи, що кожна з цих систем може мати і позитивні, і негативні впливи, вчений радить творчо використовувати їх під час опрацювання української національної системи.

Ідеї, погляди, що стосуються фізичного виховання і підтверджені історичним досвідом інших народів, Г. Г. Ващенко виклав у книзі "Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру". Вона вийшла в Мюнхені у 1956 р.

Спираючись на досвід минулих часів, що стосується фізичного виховання, вчений розкриває засади творення української системи тіловиховання. До них належать наступні положення:

1. Тіловиховання – це не окрема галузь формування людської особистості, а його органічна частина, яка міцно поєднана з вихованням розумовим, моральним, естетичним.

2. Завдання тіловиховання – не тільки в тому, щоб зміцнити здоров'я, розвинути рухові якості, а й сприяти утвердженню духовних сил людини, зокрема зміцненню її волі, вихованню наполегливості, вмінню керувати своїм тілом як знаряддям духу.

3. Керівники тіловиховання української молоді мають знати завдання, які поставила перед народом історія: створення незалежної соборної України, розбудова її господарства, розвиток духовної культури. Виконання цих завдань вимагає певних якостей духу і тіла.

4. Керівникам тіловиховання необхідно ознайомитися з його історією у різних народів, бо вона повчальна з погляду і позитивного, і негативного.

5. Створена система фізичного виховання не може залишатися незмінною протягом багатьох років. Вона змінюється у зв'язку із новими завданнями, які ставить перед народом історія. Крім того, важливо брати до уваги неупинний розвиток науки, що пов'язана з питаннями тіловиховання. Керівники фізичного виховання мають ретельно стежити за досягненнями науковців і вміло використовувати їх у практиці.

6. Тіловиховання треба поєднувати із самовихованням. Це означає: а) вихованець сам розуміє потребу і сенс фізичного виховання; б) розуміє завдання, які стоять перед українським народом і усвідомлює свої обов'язки перед ним; в) не тільки старанно і з бажанням виконує накази керівників під час походів і занять фізичними вправами, а й за певною системою сам займається тіловихованням [6].

Працюючи над проблемами фізичного виховання, Г. Г. Ващенко прагнув довести до широкого загалу українців необхідність "виховання сили духу і тіла". Одним із засобів для вирішення цього завдання є рухливі і спортивні ігри. Професор вказував на потребу культивувати гру з раннього дитинства, тому що вона є природною властивістю дитини і разом з тим головним джерелом її радощів. Роль батьків і педагогів, наголошував Г. Г. Ващенко, полягає в тому, що вони створюють умови, за яких діти можуть вільно гратись, тактовно спрямовують гру дітей в "корисний для них бік" та навчають їх нових ігор. Професор наголошував на "особливій користі" для підростаючого покоління ігор, які супроводжуються танцями і співами. Із танців, на думку вченого, слід культивувати козачок, гопак, аркан.

На сучасному етапі розвитку України все гостріше постає проблема виховання здорового способу життя, збереження і зміцнення здоров'я населення і зокрема молоді. Саме тому аспекти фізичного виховання, які висвітлені у педагогічній спадщині Г. Г. Ващенка, актуальні й нині при розв'язанні багатьох питань творення дієвої системи гармонійного розвитку молоді.

Висновок. Незважаючи на різноманітність політичних поглядів та філософських концепцій, світогляду, творча спадщина видатних українських педагогів є цінною. Характерними рисами систем фізичного виховання, створених відомими українськими педагогами ХХ ст., було звернення до традицій народної педагогіки, принципу народності.

Науково-педагогічна спадщина українських педагогів з тілесного виховання є дорогоцінним скарбом українського народу, значним внеском в історію фізичної культури та важливим джерелом збагачення змісту системи фізкультурної освіти та виховання молоді.

Вивчення фізичного виховання в педагогічній спадщині відомих українських педагогів ХХ ст. збагачує і доповнює знання з історії вітчизняної педагогіки та історії фізичної культури новими фактами, ідеями, концепціями. Тому широке висвітлення в Україні культурних надбань вітчизняних вчених та використання їх наукових та методичних порад з теорії фізичного виховання сприятиме розвитку національної ідеї, формуванню національної належності підростаючого покоління, а отже, й розбудові системи освіти України.

Література

1. Бугайцева Г. М. Проблеми виховання молодого покоління у творчій спадщині Григорія Ващенка : автореф. дис. ... канд. пед. Наук : спец. 13.00.01. / Бугайцева Г. М. ; ІПАГНУ. – К., 2000. – 19 с.
2. Вацеба О. М. Нариси з історії спортивного руху в Західній Україні / О. М. Вацеба. – Івано-Франківськ : Лілея – НВ, 1997. – 232 с.
3. Ващенко Г. Г. Виховання волі і характеру / Г. Г. Ващенко. – К. : Школяр, 1999. – 385 с.
4. Ващенко Г. Г. Виховний ідеал / Г. Г. Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
5. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів / Г. Г. Ващенко. – Вид. 1-ше. – К. : Українська Видавнича Спілка, 1997. – 415 с.
6. Ващенко Г. Г. Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру / Г. Г. Ващенко. – Мюнхен : Авангард, 1956. – 54 с.
7. Вишневський О. Сучасне українське виховання : педагогічні нариси / О. Вишневський – Львів : ЛОНМІО, Львівське обласне педагогічне товариство ім. Г. Ващенка, 1996. – 238 с.
8. Деметр Г. С. А. Макаренко и советская физическая культура (к 100-летию со дня рождения) / Г. С. Деметр // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 3. – С. 2–4.
9. Макаренко А. С. Марш 30 року : повість; ФД-1: з історії комуні імені Ф. Е. Дзержинського повість / А. С. Макаренко. – К. : Рад. шк., 1972. – 254 с.
10. Макаренко А. С. Педагогічна поема / А. С. Макаренко. – К. : Рад. шк., 1977. – 508 с.
11. Макаренко А. С. Флаги на башнях : повість : в 3 ч. / А. С. Макаренко. – М. : Правда, 1983. – 478 с.
12. Макаренко А. С. О воспитании / А. Макаренко. – М. : Политиздат, 1990. – 415 с.
13. Мединский Е. Н. А. С. Макаренко / А. Макаренко. – М., 1949. – С. 104–106.
14. Окопний А. М. Проблеми валеологічного виховання у педагогічній спадщині Г. Ващенка / А. М. Окопний // Молода спортивна наука України : збірник наукових статей аспірантів галузі фізичної культури і спорту. – Львів : ЛДІФК, 1999. – Вип. 3. – С. 33–36.
15. Погрібний А. Якби ми вчилися так, як треба ... / А. Погрібний. – К. : Школяр, 1999. – 287 с.
16. Приступа Є. Н. Народна фізична культура українців / Є. Н. Приступа. – Львів : УСА, 1995. – 254 с.
17. Розенберг А. Я. Системний підхід у педагогіці В. О. Сухомлинського / А. Я. Розенберг // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 3. – С. 5–13.
18. Розпорядження Кабінету Міністрів України "Про схвалення Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012–2016 роки" від 31 серпня 2011 р. № 828–р.
19. Руденко Ю. Д. Молоді – лицарську духовність / Ю. Д. Руденко, Є. О. Мансі // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 128–136.
20. Сухомлинский В. А. Мудрая власть коллектива / В. А. Сухомлинский // Сухомлинский В. А.– Избр. соч. : в 6 т. – К. : Рад. шк., 1979. Т. 1. – 1979. – С. 221–424.
21. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. О. Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1977. – 382 с.
22. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. Т. 1. – 1976. – 654 с. – С. 55–226.
23. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1988. – 310 с.
24. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Видавничий центр "Академія", 2000. – 544 с.
25. Цьось А. В. Система здорового способу життя в "Поученні" Володимира Мономаха / А. В. Цьось // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 208–216.

УДК 477(47)("16"—"17")

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ДУХОВНИХ ЗАКЛАДАХ ЧЕРНІГІВЩИНИ XVII–XVIII СТ.

Крапивний Я. М.

У статті висвітлюється проблема формування педагогічної техніки майбутніх учителів у духовних закладах Чернігівщини, розглядаються ідеї та практичний досвід розвитку професійної майстерності в освітній та виховній системі у духовних закладах Чернігівщини розглядуваного періоду. Акцентовується увага на особливостях зовнішньої та внутрішньої педагогічної техніки.

Ключові слова: педагогічна техніка, педагогічна майстерність, комунікативна культура, професійна підготовка.

В статье освещается проблема формирования педагогической техники будущих учителей в духовных заведениях Черниговщины, рассматриваются идеи и практический опыт развития профессионального мастерства в образовательной и воспитательной системе в духовных заведениях Черниговщины рассматриваемого периода. Акцентируется внимание на особенностях внешней и внутренней педагогической техники.

Ключевые слова: педагогическая техника, педагогическое мастерство, коммуникативная культура, профессиональная подготовка.

The article elucidates the problem of forming pedagogical techniques of prospective teachers at clerical educational establishments in Chernihiv Region and describes the ideas and practical experience of professional skills development in the system of education and upbringing at clerical educational establishments in Chernihiv Region during the specified period. The attention is focused on the peculiarities of external and internal pedagogical techniques.

Key words: pedagogical technique, pedagogical prowess, communication culture, professional training.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти та підготовки вчительських кадрів актуальною є проблема формування педагогічної техніки, бо вона є невід'ємною складовою педагогічної майстерності.

Саме поняття "педагогічна техніка" введено в науковий обіг Антоном Семеновичом Макаренком. Педагог неодноразово наголошував на необхідності володіння вчителем прийомами організації власної поведінки і впливу на учнів. А. Макаренко відзначав, що педагог-практик має дбати не лише про сутність своєї діяльності, а й про форму вияву своїх намірів, свого духовного потенціалу. І. Зязюн у своїх наукових працях вказує на те, що педагогічна техніка як сукупність професійних умінь сприяє гармонійному поєднанню внутрішнього змісту діяльності вчителя і зовнішнього його вираження, а звідси – майстерність педагога виявиться в синтезі духовної культури і педагогічно доцільної зовнішньої виразності [1, с. 36]. Проте розвиток педагогічної техніки в процесі підготовки майбутніх учителів має свою історію. Саме у духовних закладах освіти Чернігівщини (XVII–XVIII ст.) відбулися значні зрушення в процесі розвитку педагогічних умінь і навичок, які сприяли формуванню високого рівня зовнішньої і внутрішньої техніки діячів освіти, котрі навчалися в цих закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню означених проблем присвячені праці А. Макаренка, І. Зязюна, О. Лавріненка, Н. Дем'яненко, В. Кан-Калика, І. Юсупова, Н. Тарасевич, А. Крамущенко, Є. Барбіної, Ю. Радченко та інших.

Мета статті: здійснити історико-педагогічний аналіз формування педагогічної техніки майбутніх учителів у духовних закладах Чернігівщини, дослідити історію виникнення поняття "педагогічна техніка" в розглядуваний період, проаналізувати систему підготовки майбутніх учителів, прослідкувати специфіку навчально-виховного процесу щодо виховання педагогічних кадрів, дослідити предмети, що впливали на формування педагогічної техніки майбутніх діячів освіти на Чернігівщині в XVII–XVIII ст. [1, с. 36].

Виклад основного матеріалу. Педагогічна техніка – це вміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу володіння комплексом прийомів, що дають вчителю можливість глибше, яскравіше, талановіше виявити свою позицію і досягти успіхів у виховній роботі. Поняття "педагогічна техніка" містить дві групи складників. Перша група пов'язана із умінням педагога керувати своєю поведінкою: техніка володіння організмом (мімікою, пантомімікою); керування емоціями, настроєм для зняття зайвого психічного напруження, збудження творчого самопочуття; опанування умінням соціальної перцепції (техніка керування увагою, уявою); техніка мовлення (керування диханням, дикцією, гучністю, темпом мовлення). Друга група пов'язана з умінням вплинути на особистість і колектив: техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням; техніка навіювання тощо. Умовно педагогічна техніка поділяється на два види – зовнішню і внутрішню. Внутрішня техніка – створення внутрішнього переживання особистості, психологічне налаштування вчителя на майбутню діяльність через вплив на розум, волю й почуття. Зовнішня техніка – втілення внутрішнього переживання вчителя в його тілесній природі: міміці, голосі, мовленні, рухах, пластиці [1, с. 37].

Історія розвитку педагогічної техніки в духовних закладах освіти Чернігівщини, а саме в Чернігівському колегіумі та Чернігівській духовній семінарії, була нерозривно пов'язана із суспільно-політичним та економічним розвитком Лівобережної України на зламі XVII–XVIII ст.

Наприкінці XVII ст. в Гетьманщині відбувається стрімкий розвиток економіки і культури. Саме в цей період у Чернігові, другому за значенням після Києва історичному та культурному центрі Гетьманщини, за сприяння гетьмана Івана Мазепи був заснований ще один навчальний заклад вищого рівня – Чернігівський колегіум, котрий був основним духовним і просвітницьким осередком у регіоні (у подальшому реорганізований в 1786 р. в духовну семінарію). Користуючись підтримкою І. Мазепи, І. Максимович у 1700 р. здійснює реорганізацію школи, яку створив Л. Баранович, у колегіум за зразком Києво-Могилянської академії. Саме за фінансового сприяння І. Мазепи будуються корпуси колегіуму з навчальними класами та друкарня [2, с. 13–14].

Щодо становлення вищої освіти на Чернігівщині та формування педагогічної майстерності майбутніх учителів в умовах культурного піднесення, котре переживало українське "Національне відродження" після тривалого періоду Руїни, відбувається період стабілізації козацької держави. Він розпочався за часів гетьманування І. Самойловича (1672–1687 рр.), а свого піку досяг за гетьманування І. Мазепи (1687–1709 рр.) і супроводжувався значним підйомом в усіх сферах як матеріальної, так і духовної культури. Політика Гетьмана була спрямована на підтримку освіти, церковного будівництва, різних галузей мистецтва. У цей час розпочинаються відбуватися міста і села, зміцнюється позиція православної церкви, з'являється мережа початкових шкіл, що традиційно існували при церквах і монастирях [2, с. 8]. Підйому та розквіту освіти сприяло високоосвічене духовенство, бо Чернігівські архієпископи володіли найбільшою в Гетьманщині єпархією, саме їм імпонувало мати свою резиденцію в місті, яке за своєю стародавньою славою було майже таке, як і Київ. Видатний просвітник, церковний та громадський діяч Л. Баранович переводить у 1672 р. з м. Новгород-Сіверського в м. Чернігів свою кафедру. Цим вчинком він перетворив місто на визначний просвітницько-культурний осередок Лівобережної України, згуртовуючи навколо себе відомих письменників та духовних проповідників, таких як: Д. Туптало, Т. Богданович, Л. Кроценович, І. Гнатовський [2, с. 8–9]. Можна з упевненістю стверджувати, що Чернігівський колегіум був заснований у 1700 р. з ініціативи чернігівського ієрарха Л. Барановича та архієпископа І. Максимовича – видатних релігійних та культурних діячів України.

У розвитку колегіуму було три періоди:

1. 1700 – 1721 рр. – період становлення та розвитку навчального закладу.
2. 1721 – середина XVIII ст. – розвиток колегіуму, введення нових дисциплін.
3. Середина XVIII – 1786 р. – поступова втрата демократичних традицій, посилення регламентації та уніфікації всіх сторін з метою перетворення його на вузькостановий духовний заклад [2, с. 15].

Підтвердженням того, що колегіум випускав учителів, є письмова доповідна записка Синоду від місцевого архієрея, датована 1728 р., у якій зазначалося: "Чер-

нігівський колегіум при кафедральному Борисоглібському монастирі відкритий у 1700 р. за зразком Києво-Могилянської Академії. Деякі випускники прагнули продовжити своє навчання в школах Києва, а інші приймали сан монахів, займалися проповідями слова Божого. Але багато й залишалося в Чернігівській єпархії на посадах професорів (учителів)" [3, с. 122].

Формуванню педагогічної техніки випускника колегіуму сприяли класи поетики, в яких студенти вивчали теоретичні основи поезії, як правильно складати вірші, їм прищеплювалося вміння аналізувати віршовані тексти, зокрема античних поетів, латиномовні та російськомовні вірші. Саме курс поетики спонукав майбутніх учителів до використання поетичних образів у процесі викладу навчального матеріалу. Майстерне оволодіння словом, уміння скласти поетичний твір, який би зворушив кожного, хто його слухав, стало невід'ємною традицією в підготовці студентів Чернігівського колегіуму [3, с. 122].

До середини 30-х рр. XVIII ст. весь курс навчання забезпечували перфект і два вчителі, а після виділення поетики в окремий клас, із середини 30-х рр. XVIII ст., у колегіумі викладали 4 вчителі. Натомість, коли у закладі поступово збільшується число предметів, що викладаються, збільшується і кількість учителів й досягає шести чоловік. У першій половині XVIII ст. вчителі, як правило, були ченцями. Але слід зауважити, що вже в 20-ті рр. XVIII ст. Чернігівський колегіум мав викладачів із власних вихованців [2, с. 44].

Як і в Києво-Могилянській академії, найпопулярнішим для вихованців Чернігівського колегіуму став курс риторики. Риторика як навчальна дисципліна покликана була навчити студентів основ красномовства, комунікативної культури мовлення та використання мовних норм у процесі спілкування. Згідно з академічною традицією, що існувала у Києво-Могилянській академії, в Чернігівському колегіумі кожний викладач поетики, риторики, філософії повинен був підготувати свій курс лекцій, який він надиктовував студентам [2, с. 21]. Риторичні традиції, що склалися в колегіумі, спонукали студентів ретельно працювати над умінням складати та проголошувати панегіричні, похвальні, вітальні, судові та інші проповіді й промови та вести листування.

Більшість дослідників історії Чернігівської духовної школи середини XVIII ст. зауважують, що курс "Чернігівської риторики" (1708 р.) завершувався викладанням елементів логіки і діалектики. Це робилося для того, аби навчити студентів логічного мислення та вміння аргументувати свої твердження і переконання, що є невід'ємною складовою педагогічної техніки [3, с. 123].

Зокрема, О. Лавріненко стверджує, що система підготовки майбутніх учителів, формування в них елементів майстерного володіння словесно-комунікативною дією в Чернігівському колегіумі опосередковано здійснювалися через предмети культурологічного циклу: співи, музику, образотворче мистецтво. Всі ці різні напрями сприяли формуванню та розвитку педагогічної техніки майбутніх учителів.

На розвиток мисленнєво-мовленнєвої діяльності студентів колегіуму помітно впливали курси філософії. Нині існує суперечливий факт щодо чіткої дати впровадження філософського курсу в навчально-виховну систему колегіуму, проте слід зазначити, що філософська освіта його вихованців була об'єктом постійної турботи керівників і викладачів закладу, починаючи з перших років його заснування [3, с. 123].

Також можна стверджувати, що на формування педагогічної техніки майбутніх вчителів, розвиток педагогічних умінь і навичок студентів колегіуму впливали погляди наставників про сутність та специфіку виховного процесу. У колегіумі навчання проходило за трьома початковими (граматичними) класами, а з 1705 р., коли був збудований новий мурований корпус, до них додалися класи риторики, пітики і діалектики. Учні ретельно вивчали провідні науки – переважно риторику, філософію, поетику. Всі ці дисципліни, а також інші курси, що викладалися у колегіумі, сприяли професійному становленню майбутнього вчителя [3, с. 125].

О. Лавріненко відзначає, що значний поступ у підготовці вчительських кадрів та становленні вчителя-майстра відіграв саме предмет риторики. Він був покликаний навчити студентів основ красномовства, педагогічної техніки, комунікативної культури мовлення та використання мовних норм у процесі спілкування.

А основні професійні компетентності щодо культури спілкування студенти Чернігівського колегіуму здобували тоді, коли виступали на світських та релігійних святах. Учнями створювалися різні театральні трупи, які мандрували Україною, за-

робляючи таким чином на життя й подальше навчання в колегіумі. Цей вид роботи Чернігівського колегіуму приносив студентам неабияку користь у вдосконаленні не лише мовлення, але й внутрішньої та зовнішньої педагогічної культури і педагогічної техніки, що була необхідною складовою у подальшій учительській практиці [3, с. 123].

Особливо великого значення в навчально-виховній системі Чернігівського колегіуму надавалося організації проведення диспутів як однієї із форм вправління учнів у красномовстві, можливості перевірити отримані риторичні знання на практиці. Все це сприяло формуванню педагогічної техніки вихованців, їхніх професійних навичок, застосуванню комунікативних умінь і креативних здібностей студентів Чернігівського колегіуму у подальшій педагогічній практиці.

Після реорганізації колегіуму в семінарію лише в кінці 1784 р. єпископ Ф. Ігнатович видав указ про перейменування колегіуму в семінарію. Починаючи з 1785 р., в документах навчальний заклад став називатися семінарією [4, с. 89]. Лише після реорганізації відбувається зміна у складі учнів. Панівні верстви населення перестають посилати у цей навчальний заклад, віддаючи перевагу світським столичним шляхетським закладам та закордонним університетам.

Таким чином, на кінець XVIII ст. Чернігівський колегіум перетворюється із загальностанового навчального закладу на вузькостановий для підготовки грамотних кадрів духовенства [4, с. 90]. Перетворення колегіуму на семінарію – це результат тих соціально-економічних та соціальних процесів, що проходили на українських землях в останню чверть XVIII ст. [4, с. 55].

Висновок. Отже, Чернігівський колегіум та Чернігівська духовна семінарія як загальноосвітні та всестанові навчальні заклади були основними просвітницькими центрами в регіоні, готували освічених людей – педагогів, писарів, духовенство, літераторів тощо.

Одним з найважливіших напрямів Чернігівського колегіуму була підготовка вчителів, бо саме колегіум задовольняв потреби в педагогічних кадрах як Чернігівщини, так і прилеглих до неї територій. Щойно розпочиналося навчання в колегіумі, учні залучалися до педагогічної діяльності, виконували обов'язки інспекторів, підробляли домашніми вчителями, приватно навчали дітей у заможних родинах. Саме цей вид діяльності був широко розповсюдженим як засіб заробітку серед малозабезпечених вихованців. А головне – учні проводили значну просвітницьку роботу в регіоні. Випускники, які обрали духовну кар'єру, висвячувалися на священика або дяка і брали активну участь у розповсюдженні знань серед населення.

Розвиток педагогічної техніки учнів колегіуму ґрунтувався на широкому спектрі професійно-педагогічних предметів, що сприяли утвердженню необхідності володіння майбутніми вчителями-практиками комплексом умінь та навичок для досягнення високого рівня педагогічної дії.

Література

1. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн. – К. : Богданова А. М., 2008. – 376 с.
2. Травкіна О. І. Чернігівський колегіум (1700–1786) / О. І. Травкіна. – Чернігів : ДКП РВВ, 2000. – 120 с.
3. Лавріненко О. А. Історія педагогічної майстерності / О. А. Лавріненко. – К. : Богданова А. М., 2009. – С. 328.
4. Мащенко С. Чернігівська духовна семінарія як культурно-освітній осередок України // Сіверянський літопис. – 2001. – № 5. – С. 61–62.

УДК 37.013.42:316.61-053.5

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТАТЕВОРОЛЬОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Лакуста Т. Д.

Проблеми гендерних відносин та статевої поведінки, культурних стереотипів соціалізації хлопців та дівчат є актуальними для сучасного суспільства. Автор статті аналізує погляди представників педагогічної, психологічної, філософської думки різних часових періодів на особливості гендерних відносин та проблеми статевої соціалізації дитини.

Ключові слова: соціалізація, гендер, статево-рольова соціалізація, гендерна соціалізація.

Проблемы гендерных отношений и полоролевого поведения, культурных стереотипов социализации детей актуальны для современного общества. Автор статьи анализирует взгляды представителей педагогической, психологической, философской мысли различных временных периодов на особенности гендерных отношений и проблемы полоролевой социализации ребенка.

Ключевые слова: социализация, гендер, полоролевая социализация, гендерная социализация.

Problems of gender relations and sex-role behavior, cultural stereotypes of socialization of boys and girls are topical in the modern society. The author of the article analyzes scientific views on the peculiarities of gender relations and problems of sex-role socialization of children from the vantage points of pedagogy, psychology and philosophy in various periods of time.

Key words: socialization, gender, sex-role socialization, gender socialization.

Постановка проблеми. Кінець ХХ – початок ХХІ ст. в Україні позначений глибокими змінами в різних сферах суспільного життя. Трансформація економічного, політичного, культурного та духовного життя змушує переосмислити поняття мужності та жіночності. Усталені стереотипи маскуліності та фемінінності переплітаються з новими рисами, в яких повніше відображається жіноча точка зору. Чоловіки поступово втрачають монополію на публічну владу. У шлюбно-сімейних стосунках простежується більше рівності, паритетності між подружжям. Зовсім не дивною для сучасного сьогодні є ситуація, коли жінка заробляє гроші, а чоловік перебуває в декретній відпустці по догляду за дитиною. Суттєво змінюється і характер соціалізації дітей. Вони не завжди адекватно розуміють сучасні зразки гендерних взаємодій. Викривлене розуміння ролі жінок і чоловіків провокує проблеми у гендерному самовизначенні (усвідомлення своєї статевої ролі та статевої поведінки, формування статевої стереотипів).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом питання гендерної соціалізації привертає все більше уваги психологів, педагогів, антропологів, істориків, соціологів. Проблеми гендерних відносин та статево-рольової поведінки, культурних стереотипів соціалізації хлопців та дівчат, конструювання маскуліності та фемінінності розглядаються в роботах Г. Алексеєвої, О. Балакіревої, В. Бондаровської, Ш. Берн, Т. Бендас, О. Вороніної, Т. Говорун, О. Кікінеджи, Т. Гурко, Є. Здравомислової, А. Тьомкіної, О. Здравомислової, І. Кльоциної, І. Ковальчук, І. Кона, В. Кравця, А. Кириліної, Н. Лавриненко, В. Левицького, Є. Мещеркіної, І. Мунтян, Н. Пушкарьової, Л. Попової, Т. Репіної, Л. Столярчук, І. Тартаковської та інших.

Мета статті. В даній статті робиться спроба проаналізувати погляди представників педагогічної, психологічної, філософської думки різних часових періодів на особливості гендерних відносин та проблеми статевої соціалізації дитини.

Виклад основного матеріалу. Точних та однозначних даних про специфіку гендерної взаємодії в далекому минулому у науковців немає. Одні з них вважають часи палеоліту та неоліту – 50–20 тис. років тому – гендерно нейтральними. Інші – наполягають на пануванні матріархату, який передбачав партнерські стосунки між

чоловіком та жінкою. В античному суспільстві панував принцип підпорядкування жіночого начала чоловічому. Більшість мислителів трактували чоловічі відмінності як зачин, початок чогось, а жіночі риси відносять до відтворювального елемента. Платон перший помітив різницю між жінкою і чоловіком відносно їх соціальної ролі в суспільстві. Він вважав, що жінка безпорадніша, ніж чоловік.

Часто жінки були позбавлені багатьох прав. У країнах Стародавнього Сходу та Греції дівчата не могли відвідувати школи, а отримували домашнє виховання під наглядом матерів на жіночій половині будинку. Аристотель вважав, що виховання необхідно здійснювати з урахуванням природи дитини, розуміючи її стать, здібності, характер, темперамент.

У первіснообщинному ладі статеві стосунки часто були підпорядковані лише інстинкту виживання та продовження роду. Одним з основних статевих табу була заборона шлюбів між членами однієї родинної групи [5, с. 20].

Різко розмежовувалося ставлення до жінок та чоловіків в епоху середньовіччя (V–XVI ст.). Часто жінок сприймали як джерело зла, корінь всіх гріхів, "ворота, через які входить диявол". Не дивно, що саме жінки були основним об'єктом інквізиції.

Епоха Відродження (XIV–XVI ст.) пропагує ідею плідності та материнства. Після тисячолітнього релігійного аскетизму Європа переживала першу сексуальну революцію. Художники та поети сміливо оспівували жіночу красу та принади кохання. Статеве виховання звільнялося з-під контролю.

За часів Реформаторського руху та Просвітництва – XVI–XVIII ст. – різні вчені торкалися питань статі.

Стосовно статевого виховання та підготовки молоді до сімейного життя математик та філософ-матеріаліст Б. Спіноза вказував на пріоритетність моральних мотивів створення сім'ї; при цьому сім'ю він вважав важливим осередком виховної роботи. У філософських працях Г. В. Ф. Гегеля аналізуються проблеми співіснування членів подружжя, особливості їх психологічної сумісності, акцентується увага на необхідності подружньої вірності та важливості міцної сім'ї для суспільства. І. Кант влучно і тонко розмежовував вікові та статево-рольові ознаки чоловічої та жіночої статі без домінування та дискримінації якоїсь однієї з них, наголошував на необхідності виховання здорового покоління нащадків [8, с. 56].

Співіснування осіб різної статі цікавили не лише філософів. Відомий чеський педагог Я. А. Коменський у "Великій дидактиці" пропагував навчання дітей незалежно від статі. Серед впроваджених принципів навчання важливого значення він надавав принципу природовідповідності. Педагог наполягав на врахуванні у вихованні та навчальному процесі особливостей природи дитини та законів її розвитку. Як бачимо, Я. А. Коменський наголошував на необхідності вчасно впливати на дитину, формуючи в ній справжнього чоловіка чи достойну жінку.

Представник французького просвітництва, філософ, один із теоретиків педагогіки Ж.-Ж. Руссо наголошував на важливості утримання статевих почуттів у стані мінімальної напруги, з переключенням дітей на різноманітні форми діяльності. Щодо статево-рольового виховання, то Ж.-Ж. Руссо наголошував на специфічних особливостях представників різної статі, які слід враховувати, готуючи молодь до сімейного життя. На думку Ж.-Ж. Руссо, чоловік і жінка прийшли у цей світ з різними завданнями і тому повинні отримувати різне виховання.

Англійський філософ і педагог Дж. Локк як педагог-новатор наполягав на індивідуальному підході до вихованця, не сприймав ніякого пригнічення дитини і прагнув моральні правила та принципи перетворити на якості особистості.

Цікавим є впровадження Р. Оуеном спільного для хлопчиків та дівчаток виховання. Він запровадив дитячі ясла, які могли відвідувати діти обох статей. Ідеї про спільну освіту Р. Оуен обґрунтовував тим, що жінка повинна отримувати однакову з чоловіком освіту для успішного виконання своїх обов'язків. Всебічний розвиток жінки позбавить її від економічної та політичної залежності від чоловіка [4, с. 40].

Заслужують на увагу погляди на статево виховання хлопчиків та дівчаток представників української філософської думки. Так, Г. С. Сковорода вагомого значення надавав сімейному вихованню, одночасно відстоював необхідність набуття рівної освіти для чоловіків і жінок, негативно ставився до статевої дискримінації, "культу чоловіка". Він наполягав на тому, що виховання слід починати якомога раніше, максимально враховуючи фізіологічні особливості дітей.

Проблеми освіти, національного виховання молоді, в тому числі і статеворольового, розглядав у своїх працях І. Галятовський у другій половині XVII ст. Досліджуючи подружнє життя українців, у своїх проповідях він обґрунтовує необхідність побудови шлюбу на основі моральності та виховання дітей на засадах етнопедагогіки з обов'язковою підготовкою до вступу в шлюб [2, с. 254].

Цікавим для нашого дослідження є творчий доробок українського поета та етнографа К. Зіновієва. Його поезії описують конфліктні ситуації подружнього життя та шляхи їх вирішення. Автор наголошує на незаперечному авторитеті батьків у вихованні дітей, в тому числі і як представників певної статі.

Численні твори фольклору та твори середньовічної української літератури з питань обрядових дій подружжя, родинних взаємин були зафіксовані, досліджені й дійшли до наших днів у працях М. Грушевського [2, с. 304].

Як бачимо, представники середньовіччя акцентують свою увагу на підготовці молоді до сімейного життя, різко розмежовуючи призначення чоловіка та жінки.

У XIX ст. з'являються ідеї-протести проти дискримінації жінок у суспільстві. Питання рівноправної освіти для хлопчиків та дівчаток піднімали М. О. Корф, М. С. Шашкевич, О. В. Духнович. За жіночу освіту та вирівнювання програм жіночих та чоловічих гімназій виступали жінки-педагоги другої половини XIX ст.: Х. Алчевська, Л. Українка, С. Русова, Е. Евертова. Вони пропагували спільне навчання хлопчиків та дівчаток з метою набуття досвіду товаришування, міжособистісних контактів та спільної праці [4, с. 36].

Отже, у проаналізованій відрізок часу акцент робиться на рівноправ'ї двох статей в освіті та вихованні.

Серйозні дослідження статі та психосексуального розвитку дітей починають з'являтися наприкінці XIX – початку XX ст. У 20-х рр. XX ст. були закладені теоретичні засади сучасної сексології. Проте переважна більшість висновків учених базувалась на спостереженнях за пацієнтами психіатричних лікарень і стосувалася скоріше сексопатології. Р. Крафт-Ебінг (Австрія), М. Хиршфельд, А. Молль (Німеччина), Х. Елліс (Великобританія), А. Фопель (Швейцарія), В. М. Бехтерев (Росія) поклали початок об'єктивному дослідженню людської сексуальності, описали симптоми й етіологію цілого ряду психосексуальних аномалій, боролися за наукову статеву освіту. Єдиною функцією "нормальної" сексуальності було оголошено відтворення роду [9, с. 7].

Фундаментальною працею вважається дослідження фізіології статевого життя, розпочате наприкінці 30-х рр. XX ст. американським ученим Альфредом Кінзі. Вчений дійшов висновку, що сексуальна поведінка чоловіків і жінок відрізняється широкою варіативністю способів досягнення сексуального задоволення.

Незважаючи на статистичний характер праці, "звіти" А. Кінзі мали великий вплив на подальші дослідження науковців багатьох країн світу (США, Данії, СРСР, Англії, Франції, Італії, ФРН). Результати широких опитувань давали змогу науковцям робити теоретичні висновки щодо загальних тенденцій, вікових та статевих особливостей сексуальної поведінки.

Поступово біологічний підхід до проблем статі доповнюється і навіть частково витісняється психологічним. Важливу роль у цій переорієнтації відіграли революційні погляди засновника психоаналізу З. Фрейда.

З. Фрейд уперше виділив фази психосексуального розвитку дитини. Він зосередив увагу на особливостях індивідуального розвитку дитини. Вчений вказав на велике значення ранніх дитячих переживань і стосунків із батьками для формування певного типу сексуальної поведінки. Він розпочав дослідження вирішального впливу статевого дозрівання на дорослу людину, знайшов витоки виникнення багатьох неврозів, визначив шляхи лікування віддалених наслідків дитячих сексуальних травм. Фрейд вважав, що людина народжується бісексуальною істотою: кожна стать приваблива для представників як своєї, так і протилежної статі. А подальша статева ідентифікація дитини залежить від впливу навколишнього середовища на дитину. Процес ідентифікації особистості пояснювався Фрейдом за допомогою понять "едіпового комплексу" та "комплексу Електри", або уподібнення батькові чи матері. Лібідо має винятковий вплив на зростання, життєдіяльність та поведінку людини. Сублімоване лібідо за безпечує як елементарні фізіологічні акти, так і найскладнішу творчість.

Вплив З. Фрейда на розвиток сексології був значним, хоча деякі погляди на природу особистості викликали суперечки навіть серед його учнів.

Так, найбільшій критиці були піддані біологізаторські погляди на соціалізацію особистості, які пов'язувались переважно з природженими інстинктами та потребами.

Одним із учнів З. Фрейда, який виступив проти біологізаторських тенденцій свого вчителя, був А. Адлер. Він заснував так звану індивідуальну психологію, підкреслюючи, що основне в людині – не її природні інстинкти, а "суспільне почуття", або "почуття спільності". Це почуття є природженим, але має розвиватися впродовж життя. К. Г. Юнг – засновник аналітичної психології – відмежувався від свого великого вчителя у поглядах на пансексуалізм як на головну рушійну силу поведінки людини. На його думку, визначальну роль у структурі особистості відіграє колективне несвідоме, яке впливає на особистість людини, визначає її поведінку з моменту народження.

У дусі неофрейдизму була розроблена так звана епігенетична теорія розвитку особистості Е. Еріксона. Він проголосив, що розвиток особистості визначається соціальним світом, а не хімічними чи біологічними факторами. Е. Еріксон висунув положення про "ідентичність особистості" як центральну властивість людини, яка виявляється в ототожненні її з соціальною групою та оточенням, у визначенні цінності людини та її соціальної ролі [3, с. 35].

Загалом, усі напрями неофрейдизму можна розглядати як спробу соціологізації біологізаторської фрейдистської концепції особистості. Завдяки фрейдизму та неофрейдизму наука збагатилася багатьма ідеями, які не втратили свого значення й досі.

Одним із перших вітчизняних науковців, який обґрунтував необхідність статево-рольового підходу з метою прилучення дітей до прийнятих у суспільстві статевих ролей і стосунків між статями в суспільному й особистому житті, визначив принципи статевого виховання, був А. Залкінд [7, с. 40].

Серед радянських вчених проблеми дитячої та юнацької сексуальності, питання становлення статі, статевих та психічних відмінностей на різних вікових етапах розвитку досліджували П. Блонський, Г. Васильченко, В. Колбановський, Д. Н. Ісаєв, В. Н. Каган, І. С. Кон, В. В. Абраменкова, С. І. Голод, Л. М. Скородок, А. Г. Харчев, В. В. Нагаєв, Д. В. Колесов, Н. Б. Сельверова, Л. Я. Верб, Л. Я. Свядош, Т. К. Юферева, І. Т. Юнд та ін. Матеріали досліджень цих учених стали вагомим внеском у теоретичні засади сексології.

Великим досягненням П. Блонського в дослідженні дитячої сексуальності є обґрунтування зв'язку сексуального й еротичного розвитку дитини. Г. Васильченко, В. Каган, І. Кон, В. Колбановський підтримують думку П. Блонського, заперечуючи у дітей наявність специфічної статевої енергії. Водночас вони вважають, що дитина не є сексуально нейтральною особою, а її сексуальні переживання різняться від дорослих. Г. С. Васильченко вважає, що сексуальна цікавість виникає у дітей задовго до періоду статевого дозрівання і є проявом дитячої допитливості. В підлітковому віці цей інтерес стає більш особистісним. Подальший статевий розвиток дитини залежить від спадковості та умов розвитку в пренатальному періоді та ранньому онтогенезі. Період та форми перебігу статевого дозрівання Г. С. Васильченко вважає дуже мінливими та індивідуальними.

Д. Н. Ісаєв, В. Е. Каган вважають, що на формування статево-рольових уявлень, статевих ролей/ідентичностей і статевої самосвідомості впливають притаманні для даної культури стереотипи маскуліності і фемінінності. Згідно з цими стереотипам, маскуліність асоціюється з активністю, силою, владністю, домінантністю, агресивністю, інтелектуальністю, а фемінінність – із м'якістю, слабкістю, пасивністю, залежністю, конформністю, емоційністю [6, с. 217].

І. С. Кон визначив цілісну систему понять, пов'язану зі становленням психологічної статі дитини. Статеву належність індивіда він окреслює як складну багаторівневу систему, яка формується в процесі індивідуального розвитку. Статева роль – це модель соціальної поведінки, яку повинен засвоїти індивід, щоб його визнали чоловіком або жінкою (хлопчиком або дівчинкою). Статева ідентичність – єдність поведінки і самосвідомості індивіда, який зараховує себе до певної статі та орієнтується на вимоги відповідної статевої ролі. Статева ідентифікація – водночас соціальний (засвоєння відповідних статевих соціальних ролей і пов'язаних з ними

прав та обов'язків) і психологічний (усвідомлення своєї статі та психосексуальної ідентичності) процес. Усвідомлення дитиною своєї статевої "ролі-ідентичності" передбачає і певне ставлення до неї [3, с. 55–56].

Цікавою є точка зору В. В. Абраменкової, яка вважає, що справжньою причиною відмінностей є не статева належність сама по собі, а ті відмінності в соціальному статусі і статевої ролі, які історично склалися в культурних формах взаємовідносин чоловіків і жінок і знаходять своє відображення в поведінці сучасних дошкільнят.

А. Г. Хрипкова вивчала питання статевої соціалізації людини з позицій анатомо-фізіологічних відмінностей між представниками протилежної статі. А. Г. Хрипкова наголошує на диференційованому підході до дітей молодшого шкільного віку, врахуванні особливостей та відмінностей у розвитку особистості хлопчиків та дівчаток [7, с. 55–59].

Аналізуючи літературні джерела, приходимо до висновку, що незважаючи на те, що в СРСР тема сексу та статевого виховання була забороненою, дослідження в цій галузі все ж проводились. В той час, коли в США та на Заході вже активно обговорювалися поняття "стать", "гендер", книга І. С. Кона "Вступ в сексологію" довгий час не мала дозволу побачити світ в російськомовному виданні.

Проте починаючи з середини 90-х рр. минулого століття, поняття "гендер" стало об'єктом пильної уваги і знайшло своє вираження у публікаціях провідних спеціалістів Московського, Санкт-Петербурзького, Київського, Харківського центрів гендерних досліджень.

Цікавою для нашого дослідження є монографія І. А. Ковальчук "Статево-рольова соціалізація учнів", в якій автор вивчає процес статевої соціалізації особистості та особливості цього процесу в дітей різного віку. Значну увагу приділено проблемі підготовки майбутніх педагогів до роботи в галузі статевої соціалізації учнів [4].

Навчальний посібник з гендерної педагогіки В. П. Кравця висвітлює проблеми гендеру в освіті та педагогіці. У праці показано вплив статево-рольових змін у всіх сферах життєдіяльності на соціалізацію молоді та її підготовку до сімейного життя [5].

Автори праці "Стать та сексуальність: психологічний ракурс" Т. Говорун, О. Кікінежді важливою характеристикою міжстатевої культури особистості вважають сексуальність, що проявляється у взаємодії і взаємозалежності біологічних, психологічних, соціокультурних чинників її існування, за яких норми міжстатевої культури охоплюють не тільки сексуальну реалізацію індивіда, а й задоволення соціальних потреб партнера (сприяння його психічному та соціальному здоров'ю, адекватність етичним вимогам соціуму) [1].

Гендерні розвідки продовжуються в дисертаційних дослідженнях сучасних науковців. На статево-рольові питання дітей різного віку спрямовані праці Ю. О. Бурцевої, М. І. Зубілевич, В. Е. Левицького, С. В. Яшник.

Особливості статевої соціалізації, соціокультурні фактори цього процесу, психологічні закономірності становлення особистості як статевої істоти проаналізовано в дослідженнях В. Г. Романової, Л. Г. Харченко, Т. В. Говорун. Дисертації О. Л. Главацької, Л. В. Яценко, І. А. Ковальчук, присвячено проблемам готовності старшокласників до сімейного життя та підготовки кадрів до роботи в галузі статевої соціалізації учнів.

Висновки. Отже, питання статі цікавлять людство з давніх-давен. Проаналізовані історичні, філософські, психолого-педагогічні праці відображають різноманітні аспекти дослідження гендерної соціалізації. Слід виокремлювати джерела, присвячені проблемам сексуальності, становленню статевої соціалізації, формуванню культури статево-рольових відносин, підготовці спеціалістів до роботи в галузі статевого виховання учнів.

Перспективи подальших досліджень. Різноманітні аспекти статевої соціалізації вже вивчені. Але особливості гендерного становлення особистості дитини молодшого шкільного віку в умовах неповної сім'ї для нас залишаються актуальними та потребують детальнішого вивчення.

Література

1. Говорун Т. Стать та сексуальність: психологічний ракурс / Т. Говорун, О. Кікінежді. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 1999. – 384 с.
2. Історія української культури / І. Крип'якевич, В. Радзикович, М. Голубець та ін. – К. : Либідь, 1999. – 656 с.
3. Кон І. С. Вступ до сексології / І. С. Кон ; пер. з рос. П. Л. Пироженко. – К. : Либідь, 1991. – 304 с.
4. Ковальчук І. А. Статево-рольова соціалізація учнів : монографія / І. А. Ковальчук. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 216с.
5. Кравець В. П. Гендерна педагогіка : навч. посіб. / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
6. Общая сексopatология : руководство для врачей / И. Л. Ботиева, Г. С. Васильченко, А. Ноухуров и др. – М. : Медицина, 1977. – 487 с.
7. Проблемы образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в. – 90 гг. XX в.) : монография / под ред. И. Равкина. – М., 2000. – 377 с.
8. Роменець В. Історія психології XVII століття. Епоха Просвітництва : навч. посіб. / В. Роменець. – К. : Либідь, 2006. – 1000 с.
9. Свядоц А. М. Женская сексopatология / А. М. Свядоц. – М. : Медицина, 1974. – 328 с.

УДК 37.013.42(430)

СУЧАСНИЙ СТАН СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ І СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З МОЛОДДЮ В НІМЕЧЧИНІ

Попов О. А.

У статті охарактеризовано сучасну соціально-педагогічну і соціальну роботу з молодими людьми в Німеччині, визначено її основні складові. Показано, що ця система характеризується комплексністю і розгалуженістю, поєднанням діяльності державних та недержавних організацій за принципом субсидіарності і охоплює різні категорії молодих людей (як неповнолітніх, так і повнолітніх осіб, в тому числі соціально обділених та молодих людей у складних життєвих обставинах).

Ключові слова: допомога молоді, соціально-педагогічна і соціальна робота з молоддю в Німеччині, соціально вразливі молоді люди, молоді люди в складних життєвих обставинах.

В статье охарактеризовано современную социально-педагогическую и социальную работу с молодыми людьми в Германии, определены ее основные составляющие. Показано, что эта система характеризуется комплексностью и разветвленностью, объединением деятельности государственных и негосударственных организаций за принципом субсидиарности и охватывает различные категории молодых людей (как несовершеннолетних, так и совершеннолетних, в том числе лиц социально обделённых и молодых людей в сложных жизненных ситуациях).

Ключевые слова: помощь молодежи, социально-педагогическая и социальная работа с молодежью в Германии, социально незащищенные молодые люди, молодые люди в сложных жизненных обстоятельствах.

The article describes the present-day socio-pedagogical and social work with youth in Germany; its main components are determined. It has been shown that this system is characterized by comprehensiveness, ramification, and collaboration between governmental and nongovernmental institutions according to the principle of subsidiarity. Services are provided to various categories of young people (under-age youth and young adults, including socially disadvantaged and young people in difficult life situations).

Key words: youth support, socio-pedagogical and social work with youth in Germany, socially disadvantaged young people, young people facing particular individual barriers (individuell beeinträchtigten).

Постановка проблеми. В сучасних умовах однією з найменш захищених соціальних груп є молоді люди. Справді, перед ними постає щораз більше соціальних проблем, які безпосередньо зумовлюють потребу налагодження соціальної чи соціально-педагогічної роботи з молоддю. В контексті розв'язання молодіжних проблем цікавим для нас є зарубіжний досвід такої роботи. Так, наприклад, в Німеччині накопичено різноманітні технології роботи з молоддю, підходи до організації такої роботи, чимало з яких можуть розглядатися як інноваційні для української системи соціально-педагогічної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різним аспектам соціально-педагогічної роботи з молоддю присвячені праці багатьох українських науковців, зокрема таких, як М. Баяновська, Г. Бевз, Р. Вайнола, О. Вакуленко, Н. Гавриш, Н. Заверико, І. Зверева, А. Капська, І. Козубовська, Г. Лактіонова, Л. Мельник, Л. Міщик, В. Оржеховська, П. Плотнікова, А. Рижанова, С. Толстоухова, С. Харченка. Особливості ж соціально-педагогічної роботи з окремими категоріями молоді у Німеччині частково розкриті О. М. Данченко та Ю. В. Возною, М. Ф. Головатим. Незважаючи на це, комплексних досліджень, присвячених розгляду системи соціальної, соціально-педагогічної роботи з молодими людьми у ФРН загалом та можливостям запозичення німецького досвіду для вдосконалення соціально-педагогічної роботи в Україні, на сьогодні здійснено не було.

Основними цілями статті є висвітлення сучасного стану системи соціально-педагогічної і соціальної роботи з молоддю в Німеччині, а також здійснення характеристики системи допомоги молодим людям у цій країні загалом.

Виклад основного матеріалу. Кожна молода людина, яка потребує певної допомоги в соціальній чи професійній інтеграції в Німеччині, є адресатом соціальної роботи з молоддю. Втім цільову категорію такої роботи головним чином складають соціально обділені (sozial benachteiligten) та індивідуально обмежені (individuell beeinträchtigten) молоді неповнолітні та молоді дорослі. До них, зокрема, відносяться: учні загальних і спеціальних шкіл, які погано закінчили школу або не закінчили зовсім; особи, які перервали процес здобуття освіти; молодь з соціалізаційними дефіцитами; молоді люди, родичі яких потребують допомоги у вихованні; молоді люди з кримінальною кар'єрою та досвідом вживання наркотичних речовин; молодь з обмеженими можливостями (особливо, якщо це стосується навчання); молоді люди з середовища мігрантів. Тобто мова йде про групи осіб, які через процеси економічної і соціальної трансформації ризикують маргіналізуватися, у разі якщо їм не буде надано спеціальну допомогу [1, с. 487].

Значна частина заходів соціальної роботи з молоддю фінансується з коштів федерального уряду, окрім того, частина коштів надходять від місцевих громад. Спеціальні земельні програми, а також програми "Соціальна робота з молоддю" та "Включення молодих людей з міграційного середовища" Дитячого та молодіжного планів Федерації є при цьому релевантними керівними і фінансовими інструментами соціальної роботи з молоддю в Німеччині [1, с. 486].

Вагоме значення для молодіжної соціальної роботи, і особливо для допомоги молоді у професійному самоствердженні, мають європейські засоби стимулювання, такі як, наприклад, Європейські структурні фонди, програма "Молодь у дії", Європейська волонтерська служба тощо. Європейська освітня та молодіжна політика є, проте, не тільки фінансовим інструментом для національних і міжнародних проєктів, а також все частіше встановлює умови та стандарти національної молодіжної політики, програм та проєктів [1, с. 487].

До основних напрямів соціальної роботи з молоддю в Німеччині можна віднести: професійну допомогу молоді, інтеграційну допомогу молодим людям з середовища мігрантів, гендерно-специфічну соціальну роботу, молодіжне житло, соціальну роботу з молоддю в школах і так звану "виїзну" соціальну роботу з молоддю (aufsuchende Jugendsozialarbeit).

До професійної допомоги молоді відносяться всі консультативні й обслуговувальні пропозиції молодим людям при переході від шкільного до професійного життя, молодіжні майстерні, професійно орієнтовані освітні заходи, професійна освіта в позазавиробничих установах, освітньо-супроводжувальна допомога, соціально-педагогічні проєкти, спрямовані на підвищення зайнятості та рівня кваліфікації молоді, тощо. Окрім того, волонтерські сервіси, такі як добровільний соціальний рік і добровільний екологічний рік, все частіше розглядаються з позицій їх значення для професійної орієнтації обділеної молоді, хоча частка цієї цільової групи є досить незначною у загальному числі їх учасників. У всіх заходах професійної допомоги молоді поєднуються один з одним шкільні, професійні та соціально-педагогічні концепти. Відносно новими діяльними підходами професійної допомоги молоді є оцінювання, профілювання, коучинг та кейс-менеджмент, які слугують індивідуальній підтримці молодих людей. На додачу до "класичних пропозицій" професійної допомоги молоді відповідно до § 16 другої книги Соціального кодексу в її рамках можуть пропонуватися й інші послуги, наприклад психосоціальне консультування й консультування з питань залежностей, мовні курси.

Особливу роль в інтеграції молоді в суспільство відіграють служби молодіжної міграції, діяльність яких спрямовується насамперед на новоприбулих в країну осіб, проте робота також ведеться і з молодими людьми з міграційного середовища, які вирости і соціалізувалися в Німеччині. Ці групи персон є більш обділеними, порівняно з німецькою молоддю, в системі освіти, професійної підготовки і на ринку праці. Саме тому їм пропонується індивідуальна специфічна допомога, яка сприяє їх участі у суспільному житті та підтримує толерантність, сприйняття та взаємну повагу між групами населення, які проживають у Німеччині.

До основних напрямків роботи служб молодіжної міграції відносяться: індивідуальний супровід молодих іммігрантів, які старші шкільного віку, через кейс-менеджмент, протягом та по завершенні інтеграційних курсів; консультування молодих людей з міграційного середовища із приводу проблем, зумовлених інтеграцією, та кризових ситуацій; посередницька діяльність з іншими організаціями та інституціями; сприяння через групові пропозиції; співпраця та подальший розвиток місцевих мереж; ініціювання та супровід міжкультурної відкритості різних служб та організацій.

Важливим у такій роботі є дидактичне та методичне прийняття особливих умов життя молодих мігрантів та використання їх інтеркультурності як особливої компетенції. В проєктах соціальної роботи з молоддю заохочується готовність до діалогу між німцями та особами з міграційного середовища і міжкультурне навчання. Тому важливою є міжкультурна компетентність фахівців, які працюють у цій сфері.

Під молодіжним житлом в рамках соціальної роботи з молоддю маються на увазі різні форми розміщення молодих людей за межами житла їх батьків, які пов'язані з їх соціально-педагогічним супроводом. Цільовою групою для цієї сфери роботи є не лише індивідуально обмежена та соціально обділена молодь, а натомість всі молоді люди, які через заходи шкільної чи професійної освіти потребують розміщення в соціально-педагогічні форми житла. Такими формами є соціально-педагогічно супроводжувані гуртожитки для молоді, житлові співтовариства, одиначне житло і так звані "зовнішні житлові групи" (Außenwohngruppen).

Гендерно-специфічна допомога в рамках соціальної роботи з молоддю розвинулась у вигляді роботи з дівчатами та молодими жінками і роботи з юнаками та молодими чоловіками як незалежних та наскрізних підходів до діяльності. В пропозиціях та заходах такої роботи враховуються статево-специфічні особливості та життєві концепти з метою подолання соціальної нерівності статей. Досягнення ґендерної рівності та реалізація концепту гендерного мейнстрімінгу також є суттєвим завданням соціальної роботи з молоддю. Ціллю гендерного мейнстрімінгу є не лише подальший розвиток педагогічної роботи з молодими людьми, а особливо організаційні, структурні та кадрові зміни й наслідки в установах, закладах та організаціях соціальної роботи з молоддю.

Соціальна робота зі школярами переважно спрямована на мінімізацію чи уникнення здобуття ними негативного шкільного досвіду, ризику шкільних прогулів чи залишення школи. Крім того, учням надаються професійно орієнтовані пропозиції з метою полегшення їх майбутнього переходу від школи до професійної кар'єри [1, с. 487–488]. У програмі, прийнятій Федеральною асоціацією з підтримки молоді, визначено, що шкільна соціальна робота повинна: сприяти запобіганню і подоланню специфічних проблем у соціалізації учнів з неблагополучних прошарків населення; бути спрямованою на попереджувальну соціалізацію учнів з усіх соціальних прошарків і ознайомлювати для цього їх з рольовими очікуваннями, вимогами суспільства і можливостями, які забезпечує успішна соціалізація; сприяти процесам особистісного і соціального навчання людини під час проходження нею фази здобуття освіти і професійного самовизначення; педагогічно опрацьовувати потенційні або вже виниклі під час навчання конфлікти [5, с. 133–134].

Поруч із цими сферами діяльності в соціальній роботі з молоддю, зважаючи на суспільно-історичну необхідність, розвинулись соціально-педагогічні та професійно орієнтовані пропозиції і заходи, орієнтовані на середовище делінквентної і уязвленої молоді, зокрема так звана "віїзна соціальна робота" [5, с. 24]. Така робота є спрямованою на молодих людей, які не можуть перейти в проєкти професійної допомоги молоді "класичними" шляхами – через школу, молодіжну роботу, служби зайнятості. У цьому виді діяльності застосовуються класичні методи вуличної роботи, мобільної роботи з молоддю, низькопорогових консультаційних пропозицій, при цьому вони спрямовані на соціальну інтеграцію молоді за допомогою їх професійної інтеграції [1, с. 488].

Соціальна робота з молоддю в Німеччині розглядається як складова частина допомоги молоді загалом. Під нею в країні розуміється комплекс соціальних сервісів, які спрямовані на сприяння розвитку молодих людей. Допомога молоді охоплює широкий спектр завдань із загальної підтримки молодих людей і сімей, а також допомоги в особливих життєвих умовах і виховних ситуаціях і поєднує таким чином ці два напрями діяльності разом. Адресатами такої діяльності є діти, неповнолітня

молодь та їхні батьки, а також повнолітні молоді люди віком до 27 років [3, с. 516]. Власне, ця сфера діяльності теж частково може визначатися як соціально-педагогічна робота з молоддю. Тому розглянемо дещо детальніше її специфіку.

Відповідно до нормативно-правових положень допомога молоді спрямовується на підтримку і сприяння молодим людям в їх індивідуальному і соціальному розвитку, уникнення чи подолання їх дискримінації; консультування щодо виховання і підтримку батьків та інших осіб, які мають право займатись вихованням дітей; захист дітей та молоді від небезпеки для їх благополуччя; створення позитивних умов для життя молодих людей та їх сімей, а також сприятливого навколишнього середовища для дітей та сім'ї [3, с. 516]. До послуг допомоги молоді згідно з німецьким Соціальним кодексом відносяться: пропозиції молодіжної роботи, соціальної роботи з молоддю та виховного захисту дітей та молоді; пропозиції сприяння вихованню в сім'ї; пропозиції сприяння дітям у денних закладах для них та установах їх денного догляду; допомога у вихованні та додаткові послуги; допомога психічно обмеженим дітям і молоді та додаткові послуги; допомога молодим повнолітнім особам і подальша підтримка [4].

Окрім вищезазначених послуг, в Соціальному кодексі виділяються й інші завдання допомоги молоді. До них, наприклад, відносяться такі завдання, як: взяття під опіку дітей і підлітків; видача, анулювання та вилучення дозволів на догляд; участь у судових процесах щодо справ, які стосуються неповнолітніх, сімейних справ; консультування та навчання при процедурах усиновлення дитини і ряд інших [4]. Розглянемо їх дещо детальніше.

Молодіжна робота (*Jugendarbeit*) охоплює широкий спектр сфер діяльності, в яких для молоді, поруч із її сімейним, шкільним життям, здобуттям професійної освіти, відкривається можливість отримати нові переживання, набути спільний з іншими досвід, взяти участь у роботі організації чи реалізації проектів, бути підтриманою в певних проблемних ситуаціях чи задоволенні особливих потреб [3, с. 509]. Її метою є підготовка таких пропозицій діяльності, які є необхідними для підтримки розвитку молодих людей. Для цього вони повинні стимулювати і вести молодь до здатності самовизначення, суспільної солідарної співвідповідальності та до соціальної заангажованості [5, с. 20]. У "Словнику з соціальної роботи" на основі восьмої книги Соціального кодексу Німеччини виокремлено такі напрями реалізації молодіжної роботи: політична та культурна робота з молоддю, молодіжна робота, пов'язана зі світом праці, робота з молоддю в спорті, іграх та спілкуванні, молодіжне консультування та інтернаціональна молодіжна робота [1, с. 460]. Цільовий контингент молодіжної роботи, на відміну від соціальної роботи з молоддю, складають діти та молодь загалом, незалежно від їх соціальної обділеності чи індивідуальної обмеженості. Слід також відзначити, що пропозиціями молодіжної роботи згідно із законодавством можуть бути охоплені за потреби й особи, які вже досягли віку 27 років [5, с. 20].

Заходи іншої сфери допомоги молоді – виховного захисту дітей та молоді (*erzieherischer Kinder- und Jugendschutz*) – мають за мету забезпечення молодим людям можливості захищати себе від небезпечних впливів та формування їх здатності до самостійного прийняття рішень і відповідальності за них, а також відповідальності за своє оточення. Крім того, вони спрямовані на покращення здатності батьків та інших уповноважених на виховання осіб захищати дітей та молодь від несприятливих впливів [4]. В першу чергу при цьому належна увага приділяється різноманітним життєвим ризикам, в тому числі таким загальним ризикам, як, наприклад, зростаючий вплив медіа в суспільстві, і зокрема пропаганді в них насильства. Іншими пріоритетними питаннями є споживання алкоголю, наркотичних і психотропних речовин або втягнення в секти [3, с. 530].

Батьки та особи, які уповноважені на виховання, та молоді люди мають змогу скористатись пропозиціями загального сприяння вихованню в сім'ї (*Förderung der Erziehung in der Familie*). Такі пропозиції сприяють тому, щоб особи, які здійснюють виховання, краще виконували свої виховні обов'язки, та навчають ненасильницьких шляхів вирішення конфліктних ситуацій у родині. До сервісів зі сприяння вихованню в сім'ї належать: пропозиції сімейної освіти, які ґрунтуються на потребах, інтересах та досвіді сімей в різних життєвих умовах та з різними виховними ситуаціями, які покращують можливості співпраці родин з виховними закладами та

можливості форм сімейної само- і взаємодопомоги, а також підготовка молодих людей до шлюбу і спільного сімейного життя з дітьми; пропозиції консультування із загальних питань виховання і розвитку молодих людей; пропозиції сімейного відпочинку і проведення дозвілля, які за потреби включають виховний вплив на дітей, особливо за наявності складних життєвих ситуацій в сім'ях [4].

Метою допомоги у вихованні (Hilfe zur Erziehung) є забезпечення благополуччя та розвитку дітей і молоді, якщо вони піддаються загрозам через неналежне виховання з боку уповноважених на догляд осіб чи, відповідно, батьків. Така допомога включає надання ряду педагогічних і пов'язаних з ними терапевтичних послуг [5, с. 20]. Вид і обсяг допомоги різняться залежно від виховних потреб у кожному окремому випадку.

В Соціальному кодексі передбачено широку палітру можливих сервісів допомоги у вихованні:

- консультування з приводу виховання (Erziehungsberatung) – передбачає надання різнобічних фахових консультацій дітям, молоді, батькам та іншим уповноваженим на виховання особам при вирішенні індивідуальних та сімейних проблем, різних виховних питань, а також при відокремленні чи розлученні;

- соціальна групова робота (Soziale Gruppenarbeit) – спрямовується на надання допомоги дітям старшого віку та молоді при подоланні труднощів у їх розвитку та поведінкових проблем і базується на ідеях соціального навчання в групах;

- виховна підтримка і наставницька допомога (Erziehungsbeistand und Betreuungshelfer) повинні забезпечувати підтримку дітей та молоді, за можливості із залученням соціального оточення, при розв'язанні проблем їх розвитку і сприяти їх відокремленню, самостійному життю із збереженням стосунків з родиною;

- соціально-педагогічна допомога сім'ям (Sozialpädagogische Familienhilfe) – спрямована на сприяння сім'ям у розв'язанні виховних завдань, подоланні побутових проблем, розв'язанні конфліктів та криз, а також у налагодженні контактів з різними відомствами та інституціями шляхом їх інтенсивного супроводу і обслуговування та надання допомоги для самопомоги;

- виховання в денній групі (Erziehung in einer Tagesgruppe) – сприяє розвитку дитини чи молоді людини через соціальне навчання в групі, супровід шкільного життя і роботи з батьками, така допомога може надаватися і у формі догляду в сім'ї;

- постійний догляд (Vollzeitpflege) – припускається можливість отримання дітьми чи молодими людьми, залежно від їх віку і стану розвитку, особистісних зв'язків та можливостей покращення умов виховання в їхніх родинах, тимчасової виховної допомоги в інших сім'ях або ж більш тривалих форм такої допомоги [4];

- виховання в дитячих будинках (Heimerziehung), інших керованих житлових формах – спрямовується на дітей та молоді, виховання та проживання яких у власній сім'ї, через низку індивідуальних чи соціальних проблем, є небезпечним або дуже ускладненим. В зв'язку з цим їм пропонуються нові педагогічно-сконструйовані і професійно-структуровані форми проживання [3, с. 450], виховання в яких передбачає сприяння розвитку дітей та молоді шляхом поєднання їх повсякденних переживань з педагогічними та терапевтичними пропозиціями;

- інтенсивне соціально-педагогічне індивідуальне обслуговування (Intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung) – надається молодим особам, які потребують інтенсивної підтримки в соціальній інтеграції і веденні самостійного способу життя [4].

Право на інтеграційну допомогу психічно обмеженим дітям (Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche) мають особи, чий психічний розвиток відхиляється більш ніж на шестимісячний період від того, який вважається для їхнього віку нормальним, що таким чином порушує можливості їх участі в житті суспільства, або ж таке порушення очікується в майбутньому [4].

Допомога дітям та молоді в Німеччині може надаватися державними і так званими "вільними" організаціями. Державні організації беруть на себе функцію із реалізації завдань допомоги молоді, які визначені у восьмій книзі Соціального кодексу, і працюють в цьому напрямі спільно з великою кількістю неурядових (вільних) організацій, які, в свою чергу, часто об'єднуються в молодіжні і благодійні об'єднання [3, с. 516–517].

В сфері державної допомоги молоді розрізняються місцеві і міжміські організації. Місцеві організації діють на території округів і міст окружного значення, а також

на підставі відповідного земельного законодавства – на території місцевих громад, які беруть участь у реалізації допомоги молоді, а міжміськими організаціями є вищі земельні об'єднання. Головна роль у допомозі дітям та молоді після реформи законодавства щодо дітей та молоді, яка була здійснена в 1991 р., припадає на місцевий рівень. Тому на відміну від системи соціальної допомоги всі сервіси допомоги молоді є сконцентрованими на місцевому рівні [3, с. 516–517]. Для виконання завдань, визначених у восьмій книзі Соціального кодексу, місцеві організації формують відомства у справах молоді, а міжміські організації – такі ж відомства на земельному рівні [4].

Неурядові організації функціонують не як виконавці замовлення державних організацій, а натомість на основі власних статутів діяльності. У зв'язку з дедалі більшою формалізацією спільної роботи, залежністю неурядових організацій від державного фінансування і тенденцією пов'язувати це фінансування з наданням конкретних узгоджених послуг сфера діяльності неурядових організацій останнім часом стає дедалі вужчою. Поруч з класичними некомерційними неурядовими організаціями зростає також вплив серед постачальників послуг допомоги молоді і приватних комерційних організацій [3, с. 517].

Слід зазначити, що вирішальним критерієм, з соціально-політичної точки зору, для заснування відповідних структур соціальної та соціально-педагогічної роботи у ФРН є принцип субсидіарності. Цей умовний пріоритет означає, що насамперед діє громада, а державні кошти повинні йти в дію лише в разі потреби. Тобто, якщо людина не в змозі подолати скруту самостійно, насамперед їй повинні допомогти родина, сусіди, група самопомогли, незалежні добродійні організації, громада, і лише в останню чергу повинні підключатися державні органи. Другочерговість державних органів (після громад) є центральним поняттям особливо в стосунках між державними й незалежними добродійними організаціями. Незалежні добродійні організації претендують на умовно передову роль в соціальній роботі, що знайшло відображення також і в основних нормах соціального права, тим паче, що незалежні організації нерідко першими приймають виклики при виникненні нових скрутних соціальних ситуацій і допомагають запобігти їм своїми новаторськими засобами. Однак останніми роками федеральне законодавство відтіснило незалежні добродійні організації з їхніх традиційно авангардних позицій у наданні соціальних послуг, що було зроблено з метою посилення конкуренції між окремими інститутами соціальних послуг [6, с. 6–7].

Висновки. Отже, соціально-педагогічна і соціальна робота з молодими людьми в Німеччині є складовою частиною широкої системи допомоги молоді. Ця система характеризується комплексністю і розгалуженістю, поєднанням діяльності державних та недержавних організацій та принципом субсидіарності. Система допомоги молоді у ФРН охоплює різні категорії молодих людей, в тому числі як неповнолітніх, так і повнолітніх осіб. Втім та сфера діяльності, яка визначається у нормативно-правових документах безпосередньо як соціальна робота з молоддю, при цьому переважно спрямовується на соціально обділених та індивідуально обмежених молодих людей. Загалом же доцільним є подальше вивчення можливості впровадження окремих сервісів німецької системи допомоги молоді в українських реаліях.

Література

1. Dieter Kreft Wörterbuch Soziale Arbeit: Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. – Beltz Juventa, 2005 – 1140 с.
2. Jugendgerichtsgesetz [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.gesetze-im-internet.de/jgg/index.html>. – Назва з екрану.
3. Manfred Wolf. Fachlexikon der sozialen Arbeit / Wolf Manfred. Nomos Verlagsges. MBH + Co, 2007 – 1195 S.
4. Sozialgesetzbuch Aches Buch - Kinder- und Jugendhilfe [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://bundesrecht.juris.de/sgb_8/. – Назва з екрану.
5. Süleyman Gögercin. Jugendsozialarbeit. Eine Einführung / Gögercin Süleyman. – Lambertus-Verlag, 1999. – 299 с.
6. Соціальна система та соціальна робота у Федеративній Республіці Німеччині. – К., 2005. – 34 с.

УДК 377.7:331.103

ПРОБЛЕМА НАУКОВОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАЦІ МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ С. Я. БАТИШЕВА

Поприткіна Д. Ш.

У статті на основі аналізу педагогічної спадщини С. Я. Батишева схарактеризовано наукову організацію праці майстра виробничого навчання у закладах професійно-технічної освіти. Проаналізовано основні напрями НОП майстра виробничого навчання, а саме: створення найбільш сприятливих умов праці майстрів; підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; удосконалення педагогічної майстерності майстрів.

Ключові слова: наукова організація праці, майстер виробничого навчання, професійно-технічна освіта.

В статье на основе анализа педагогического наследия С. Я. Батышева охарактеризована научная организации труда мастера производственного обучения в учреждениях профессионально-технического образования. Проанализированы основные направления НОТ мастера производственного обучения, а именно: создание наиболее благоприятных условий труда мастеров, повышение квалификации педагогических кадров, совершенствование педагогического мастерства мастеров.

Ключевые слова: научная организация труда, мастер производственного обучения, профессионально-техническое образование.

On the basis of analysis of S. Y. Batyshev's pedagogical heritage the author describes scientific organization of the training officer's work at institutions of vocational education. The main directions of the scientific organization of the training officer's work have been analyzed, such as setting the most favorable working conditions for training officers, advanced training of educational personnel, and development of training officers' pedagogical prowess.

Key words: scientific organization of work, training officer, vocational education.

Проблема наукової організації праці була предметом дослідження багатьох науковців. Спадщина С. Я. Батишева має важливе значення для професійно-технічної освіти. Науковій організації праці та іншим проблемам закладів професійно-технічної освіти педагог присвятив низку підручників, посібників і монографічних досліджень. Під час детального аналізу літературних джерел стало зрозумілим глибину вкладу академіка в історико-педагогічну науку.

Слід відмітити, що педагог центральною фігурою навчального процесу виділяє майстра виробничого навчання. Майстер, на його думку, покликаний озброювати учнів знаннями, що відображають сучасний рівень науки і техніки [1, с. 174].

С. Я. Батишев зазначав, що технічний прогрес – одна з найважливіших передумов розвитку освіти в цілому і професійно-технічної зокрема. У свою чергу, професійно-технічна освіта є однією з передумов та умов технічного прогресу. Тут має місце взаємозв'язок. На думку вченого, розвиток професійно-технічної освіти залежить від організації праці керівних, інженерно-педагогічних кадрів і, безумовно, майстрів виробничого навчання [5, с. 33].

Педагог акцентував увагу на тому, що однією з головних особливостей сучасного виробництва є швидкий розвиток нових типів машин і механізмів складної конструкції, часта змінюваність деталей, неперервна їх модифікація [5, с. 34–37]. Для того щоб випускники професійно-технічних навчальних закладів приходили на виробництво ознайомленими з сучасними механізмами та мали досвід роботи на них, потрібно перш за все забезпечити майстра всіма необхідними засобами навчання та сприятливими умовами роботи. Організація праці майстра виробничого навчання на наукових засадах є беззаперечною передумовою успіху в його роботі [4, с. 48–54].

Особливу увагу у працях педагог приділяв питанням наукової організації навчально-виховного процесу (НОНВП) загалом і, зокрема, наукової організації праці

(НОП) майстра виробничого навчання. Серед основних напрямів НОП у закладах професійно-технічної освіти педагог виокремлював: створення найбільш сприятливих умов праці майстрів; підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; удосконалення педагогічної майстерності майстрів [3, с. 132–133].

Як свідчить аналіз джерел [1, с. 173], майстрів виробничого навчання готували в індустріально-педагогічних технікумах, мережа яких постійно розширювалась. Академік наголошував на важливості Всесоюзного інституту підвищення кваліфікації керівних працівників і спеціалістів професійно-технічної освіти разом з його 22 філіалами. Подальше зростання кількості навчальних закладів професійно-технічної освіти, підготовка працівників для нових професій, що виникають, потребують і значного збільшення інженерно-педагогічних кадрів.

С. Я. Батишев критично висловлювався щодо значних недоліків у впровадженні НОП у навчально-виховний процес і у роботу майстра. На думку вченого, це у багатьох випадках пояснюється недостатньою роботою з підвищення кваліфікації кадрів, яка досить часто здійснюється без урахування накопиченого досвіду з наукової організації праці, без її глибокого аналізу. Ним обґрунтовано висновок про те, що недоліки у системі підвищення кваліфікації різних категорій працівників системи професійно-технічної освіти зумовлюються також слабкою допомогою навчально-методичних кабінетів [1, с. 173–176].

За С. Я. Батишевим, розв'язання проблем конкурентоспроможності випускників і зміни у діяльності професійних навчальних закладів потребує випереджальних докорінних перетворень у підвищенні кваліфікації інженерно-педагогічних працівників професійної освіти, неодмінно майстрів виробничого навчання. Науковець детально характеризує основні функції підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання, такі як: діагностична, компенсаторна, адаптаційна, пізнавальна, прогностична. Для майстрів виробничого навчання підвищення кваліфікації проводилося у формі стажування, яке організовують на базі спеціально створених профільних кафедр інституту підвищення кваліфікації, які розміщені в опорних професійних навчальних закладах, що мають відповідне матеріально-технічне оснащення. Керівництво стажуванням покладається на досвідчених спеціалістів високої кваліфікації. Спеціальне підвищення кваліфікації може бути проведене за інтегрованим навчальним планом, який розроблено відповідно до потреб навчальних закладів або індивідуально-особистісних запитів майстрів виробничого навчання [6, с. 449–455].

Нам імпонує думка педагога про те, що без вивчення і практичного освоєння нових форм і методів роботи, технічних засобів навчання неможливо побудувати роботу на науковій основі. Важливого значення набуває те, що науковець одним із напрямів удосконалення організації праці майстрів виділяє розвиток педагогічної творчості колективу. Проте науково-обґрунтованих рекомендацій з упровадження передового педагогічного досвіду, що склалися у ряді профтехучилищ, немає, тому часто майстер використовує цей досвід стихійно, не знаючи, до яких результатів він призведе. За С. Я. Батишевим, сліпе копіювання чужого досвіду найчастіше призводить до негативних результатів. На його думку, досвід потрібно не просто впроваджувати, а усвідомлювати його, вивчати і використовувати відповідно до особливостей конкретного професійно-технічного навчального закладу. Тільки в цьому разі використання передового педагогічного досвіду може дати високі результати [1, с. 175–177].

Значну увагу науковець приділяв економії часу майстра виробничого навчання. У зв'язку з цим зазначимо, що бюджет часу інженерно-педагогічних працівників профтехучилищ складається з:

- робочого часу (на навчальні і додаткові заняття, підготовку до уроків і поза-класних заходів, керівництво предметними гуртками, участь у методичній роботі, засіданнях і нарадах);
- вільного часу (на творчу і загальнокорисну роботу, відпочинок і задоволення культурних потреб);
- позаробочого часу, організаційно пов'язаного з робочим, але який не входить у нього (на домашню працю, відновлення працездатності) [2, с. 55].

С. Я. Батишев звертав увагу на те, що наукова організація праці передбачає вишукування резервів навчального часу. Економії часу на заняттях у більшості сприяють засоби механізації. Заслуговує на увагу твердження науковця, що механічні штори, дистанційне керування епідіаскопами і кіноапаратами, рухомі лінійки, екран,

що швидко складається, світлові електрифіковані щити, універсальні демонстраційні шафи, розсувні дошки – все це не тільки підвищує ефективність навчального процесу, але й економить час майстра [2, с. 56].

Педагог зауважує, що певною мірою на бюджет часу впливає методична робота. Погана її організація призводить до непотрібних витрат часу. Якщо ж методична робота чітко спланована і за своїм змістом відповідає вимогам часу, то це зберігає час майстра і дозволяє йому краще підготуватися до уроків [2, с. 57].

Нам імпонує абсолютно точне зауваження науковця щодо причин браку часу. На його думку, неправильно складений розклад досить часто може слугувати причиною втрат дорогоцінного часу. Часті зміни розкладу, нерівномірне навантаження по днях тижня, наявність "вікон" у розкладі викликають порушення режиму часу майстрів виробничого навчання. Адже саме розклад навчальних занять покликаний організувати працю майстрів. Досить великі резерви вільного часу майстру дає правильний розподіл громадських доручень. Спільно з громадськими організаціями необхідно домагатися, щоб такі доручення не заважали, а допомагали майстрові у роботі [2, с. 59].

Але, на думку С. Я. Батишева, у ряді навчальних закладів бюджет часу майстрів складений так, що мають місце значні відхилення від вимог наукової організації праці. Виховна робота проводиться в основному майстрами виробничого навчання, майже без допомоги викладачів, тому й відбирає у них багато часу. Суттєва частина бюджету часу майстра витрачається на збори, наради, засідання, конференції тощо. Це, звичайно, важливі форми колективної роботи, але якщо вони погано підготовані і проводяться занадто часто, то призводять до витрат часу і сил майстра. Розумне скорочення кількості і часу нарад – актуальне завдання [2, с. 58].

Науковець рекомендує майстрам виробничого навчання для отримання уявлення про організацію своєї праці проводити протягом одного-двох тижнів самохронометраж робочого дня. Це дозволить виявити, скільки і на які види діяльності ними було затрачено часу, встановити виробничі і невиробничі затрати, виявити причини низької ефективності праці, шукати резерви і самому визначати, як раціоналізувати процес праці [2, с. 60].

Варто наголосити, що С. Я. Батишев окреме місце в НОП майстра виробничого навчання відводить організації його робочого місця. Технологічний процес та структура навчального процесу визначають організацію робочого місця. Від них залежить характер операцій, що виконуються, система забезпечення матеріалами, заготовками, пристроями. Робоче місце майстра виробничого навчання повинно бути організовано таким чином, щоб можна було з найкращими педагогічними результатами проводити заняття з учнями, дохідливо показувати правильні прийоми роботи, використовувати при цьому різноманітні наочні посібники, інструменти, пристрої та ін. Гарно оснащене та організоване робоче місце значно полегшить роботу майстра, допоможе розв'язанню виховних завдань [2, с. 97].

Науковець зазначає, що, як правило, при організації робочого місця майстра турбота проявляється переважно у тому, щоб були шафи для зберігання інструментів й інших необхідних матеріалів. Що ж стосується естетики і культури робочого місця, то вони, на його думку, ще не відповідали тогочасним вимогам. Різностильові, неякісні меблі, поникле забарвлення, недостатнє освітлення й інші негативні фактори впливають на емоційне налаштування майстрів. Але С. Я. Батишев наголошує на важливості впровадження НОП на робочому місці майстра. Адже знання науково обґрунтованих вимог до організації робочого місця майстра, врахування змін, що відбуваються у методиці викладання, дозволяє усунути наявні недоліки, зекономити сили і засоби, домагатися кращої постановки виробничого навчання [2, с. 104–105].

Результати проведеного аналізу педагогічної спадщини С. Я. Батишева уможливають висновок про ґрунтовність досліджень ученого у галузі професійно-технічної освіти. Чільне місце у науковому доробку педагога посідає проблема наукової організації праці майстра виробничого навчання.

Таким чином, ключові ідеї С. Я. Батишева з питань наукової організації праці майстра виробничого навчання на часі потребує різнобічного вивчення й узагальнення з метою їх використання у закладах професійно-технічної освіти.

Розгляд педагогічних напрацювань науковця, звернення до його спадщини свідчить про перспективність і плідність цього напрямку досліджень у структурі педа-

гогічних наук. Отже, його педагогічна спадщина має велике значення для розв'язання сучасних проблем професійно-технічної освіти.

Література

1. Батышев С. Я. Актуальные проблемы подготовки рабочих высокой квалификации / С. Я. Батышев. – М. : Педагогика, 1979. – 224 с.
2. Батышев С. Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса. – Профпедагогика / С. Я. Батышев. – 3-е изд. – М. : Высш. шк., 1980. – 456 с.
3. Батышев С. Я. Реформа профессиональной школы (опыт, поиск, задачи, пути реализации) / С. Я. Батышев. – М. : Высш. шк., 1987. – 343 с.
4. Батышев С. Я. Теоретическая концепция начального, среднего и среднего специального профессионального образования: для обсуждения на заседании Президиума АПН СССР / С. Я. Батышев. – М. : Акад. пед. наук СССР, 1988. – 106 с.
5. Вопросы профессиональной педагогики / под. ред. М. Н. Скаткина. – М. : Высш. шк., 1968. – 439 с.
6. Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / гл. ред. С. Я. Батышев. – М. : Ассоциация "Профессиональное образование", 1997. – 512 с.

УДК 376+361

ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З СІМ'ЄЮ

Трубавіна І. М.

Стаття розкриває теорії, підходи та закордонний досвід соціально-педагогічної роботи з сім'єю. Сім'я розглядається як суб'єкт та об'єкт соціально-педагогічної роботи.

Ключові слова: соціально-педагогічна робота, суб'єкт, об'єкт, сімейний соціальний педагог, підходи до роботи з сім'єю.

Статья раскрывает теории, подходы, зарубежный опыт социально-педагогической работы с семьей. Семья рассматривается, как объект и субъект социально-педагогической работы.

Ключевые слова: социально-педагогическая работа, субъект, объект, семейный социальный педагог, подходы к работе с семьей.

The article describes theories, approaches, and foreign experience of socio-pedagogical work with families. The family is considered as the subject and the object of socio-pedagogical work.

Key words: socio-pedagogical work, subject, object, family social worker, approaches to the work with families.

Постановка проблеми. Вироблення нових стандартів соціальної роботи з сім'єю вимагає дослідження закордонного досвіду й адаптації кращого в Україні.

Аналіз публікацій. Сучасні наукові дослідження розкривають теоретичні основи соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю; вивчають соціально-педагогічну діяльність з сім'єю в контексті соціальної роботи з сім'єю, психолого-педагогічного забезпечення соціальної роботи; розкривають засади діяльності сімейного соціального педагога з акцентом на допомозі сім'ї у вихованні дітей, звертають увагу на розв'язання проблем сім'ї, на системі соціально-педагогічної підтримки різних типів сімей на різних рівнях. Дослідники приділяють увагу окремим напрямкам соціально-педагогічної та психологічної роботи з сім'єю. Дослідження при цьому розглядають сім'ю переважно як об'єкт соціально-педагогічної роботи з дітьми, досліджуються в основному батьківсько-дитячі стосунки. Тому **метою статті** є аналіз можливості розуміння сім'ї як суб'єкта і водночас – об'єкта соціально-педагогічної роботи.

Завданнями статті є: 1. Узагальнення закордонного досвіду соціально-педагогічної роботи з сім'єю. 2. Визначення сім'ї об'єктом чи суб'єктом соціально-педагогічної роботи.

Виклад основного матеріалу. Розуміння клієнта соціальних служб як об'єкта соціально-педагогічної роботи бере свій початок від Т. Ноля [6]. Він розглядав цю роботу як опіку над молоддю в несприятливих умовах (після війни, падіння монархії) через такі ідеї загального виховання: соціалізм, дружба і солідарність, любов до кожного бідного на основі внутрішньої місії, жіночий і соціально-політичний рух; усе в інтересах дитини, виходячи з її потреб, вище за приватні та політичні інтереси. Т. Ноль прагнув підтримки окремих категорій дітей через повернення суспільства обличчям до їхніх проблем. Т. Ноль розглядав соціальну педагогіку як одну з трьох галузей (поряд з сім'єю і школою), яка змогла б концептуально і професійно об'єднати дитячі садочки, денні центри, молодіжні клуби, роботу з правопорушниками та умовно засудженими, курси професійної підготовки для безробітних і діяльність церковних груп. Його теорія сьогодні реалізується в Німеччині на практиці, де на трьох німців припадає один соціальний педагог. Цей напрямок поєднує соціальну педагогіку з соціальною роботою, він відбитий у дослідженнях Г. Шмідта (орієнтація соціальної педагогіки на життєвий світ адресата), Г. Гмайнера – щодо виховання дітей у дитячих селищах; знаходить відтворення в ідеї допомоги для самопомоги сім'ям (К. Акстман), у працях щодо опіки над дітьми (А. Кельм, С. Бадора, Д.-К. Мажец та ін.).

Розуміння сім'ї як об'єкта і водночас як суб'єкта соціально-педагогічної роботи бере свій початок у роботах П. Наторпа [7]. Він розвинув ідеї І. Г. Песталоцці щодо розвитку особистості у контексті розвитку суспільства, що вимагало "народного виховання", яке було б пов'язано із народним життям у цілому, через сім'ю і школу, причому сім'ї мають підтримувати одна одну, створювати суспільство для спільного виховання дітей на основі ідеї народності. П. Наторп вважав, що потрібна загальна педагогічна організація на основі інтеграції виховних сил суспільства (сім'ї, школи, позашкільних закладів) через діяльність професіонала – соціального педагога, який здійснює освіту і виховання сім'ї, особистості, суспільства. Саме від П. Наторпа беруть початок дослідження щодо освітньої і виховної функцій соціального педагога, які сприяють педагогізації суспільства і сім'ї, отже – їхньому розвитку, оскільки педагогічна діяльність має своєю функцією ще й розвивальну, а наслідком – розвиток об'єкта і суб'єкта педагогічної взаємодії. Розкриємо шляхи реалізації ідей Т. Ноля і П. Наторпа в теорії і практиці соціально-педагогічної роботи з сім'єю як із суб'єктом та об'єктом роботи за кордоном.

Об'єкт роботи вимагає перш за все опіки. Україна почала впроваджувати в практику соціально-педагогічної роботи відомі за кордоном сімейні форми опіки: прийомні сім'ї, дитячі будинки сімейного типу – всі довготермінові. Досвід інших країн показує ефективність короткотермінових прийомних сімей у кризових ситуаціях. На заході поширеними методами є "fostering" і "mainstay" як особливий вид опікунства і передача дитини в сім'ю на виховання. Коли дитину необхідно ізолювати від неблагополучної сім'ї у кризовій ситуації, існує "emergency care". Цей догляд здійснюється протягом кількох днів чи тижнів до остаточного вирішення питання про долю дитини. Тут доглядати дитину може сім'я чи одинока людина після 25 років, які прагнуть виховувати чужих дітей [4].

Робота з неблагополучними сім'ями здійснюється через реалізацію комплексних програм. Можна розрізнити такі програми роботи з неблагополучними сім'ями: 1) за фінансуванням: державні, напівдержавні, недержавні; 2) за метою: профілактичні, реабілітаційні, супроводу, обслуговування; 3) за кількістю об'єктів: загальнонаціональні, для об'єктів певного штату, району, мікросередовища; 4) за участю членів сім'ї: для всієї сім'ї, для її окремих членів; 5) за напрямком роботи: просвітницькі, інтервентські, тренінгові. Все це дозволяє говорити про різноманітність і багатоаспектність роботи з неблагополучними сім'ями, її потенційні можливості і перспективи в Україні. Діяльність усіх організацій координується соціальним працівником, який знає їхні завдання, можливості, базу, засоби впливу, зміст безпосередньої роботи і рекомендує сім'ям відповідну допомогу з їхнього боку, крім тієї, яку сім'я може одержати з боку держави.

Особливістю соціально-педагогічної роботи з сім'єю у РФ є професія сімейного соціального педагога, який працює з 30–50-ма і більше сім'ями, що мешкають в одному чи кількох розташованих поруч будинках. Це – найбільш популярний фахівець серед населення, він має високу кваліфікацію, великий життєвий досвід, авторитет, користується повагою в мікрорайоні, де він працює, вміння делікатно входити в сім'ю й організувати їй різнобічну допомогу в етичній формі, включати сім'ю в процес відповідної взаємодії. Він є посередником між особистістю, сім'єю, суспільством на основі вивчення сім'ї, постановки соціального діагнозу сім'ї та організації взаємодії в інтересах сім'ї інших фахівців соціальних служб, наближує сферу послуг до сім'ї, допомагає усвідомити проблеми, знайти шляхи і ресурси їх розв'язання і тим самим "впливає на формування виховних, гуманних, моральних і фізично здорових стосунків в соціумі в сфері сім'ї, сімейно-сусідівському оточенні, серед дітей і дорослих" [5, с. 133]. Т. В. Лодкіна вважає, що сімейний соціальний педагог метою роботи має формування психолого-педагогічної культури сім'ї – "процесуальну цілісність, яка виявляється в сімейному устрої і виявляється у ступені зрілості батьків як вихователів; її складовими є: спеціальні знання, батьківські вміння (конструктивні, організаторські, комунікативні, гностичні, проектувальні) і психологічні позиції (цілепокладення, певний рівень розвитку інтелектуальної, емоційної сфери, психологічна здатність до керування і саморегуляції емоцій і поведінки" [5, с. 55]. Вченим обґрунтовані такі принципи діяльності сімейного соціального педагога: гуманістичний; особистісно-діяльнісний; цілісності життєдіяльності і виховання; розвивального навчання; поєднання терплячості, поваги і вимогливості до особистості дитини, сім'ї; врахування нових тенденцій розвитку і функціонування соціуму, забезпечення допусти-

мого і доцільного посередництва у взаємодії особистості, сім'ї, суспільства; милосердя [5, с. 78, 79]. Отже, сімейний соціальний педагог у Росії має своїм призначенням допомогу і підтримку сім'ї у виконанні виховної функції щодо дітей. Система його діяльності включає: діагностику і корекцію педагогічної занедбаності і важковиховуваності дітей та підлітків; вивчення особистостей сімейного устрою і психолого-педагогічної культури батьків; диференційований підхід до сімей; консультування сімей.

Г. Н. Новокшонова розкриває форми активізації власного соціально-педагогічного потенціалу багатодітної російської сім'ї: матеріальна підтримка, консультація, адаптовано-педагогічна підтримка, громадсько-організаційна форма, патронаж. Такий підхід є комплексним у розв'язанні проблем сім'ї, соціально педагогічна робота стає складовою діяльності органів влади, соціальних служб. Досліджуючи проблеми соціально-педагогічної роботи з сім'єю дитини-інваліда в Росії, М. А. Беляєва та І. Е. Кузнєцов [2] виділяють кризовоінтервентну і проблемно орієнтовану моделі взаємодії з сім'єю; при цьому модель взаємодії вони розуміють як "алгоритм роботи, який характеризується певною тривалістю співробітництва, особливістю діагностичного етапу, методів роботи, поставлених завдань, видів допомоги, які переживають". Вибір же моделі залежить від специфіки проблем клієнта: "кризовоінтервентна модель роботи з клієнтом передбачає надання допомоги безпосередньо в кризовій ситуації" [2, с. 58]. Незалежно від проблеми, завданням соціального педагога є через безпосередню емоційну підтримку пом'якшити вплив стресової події та мобілізувати зусилля клієнтів на подолання кризи [2, с. 59–61].

У роботі окремих установ і служб здійснюється проблемно орієнтований підхід: розв'язуються найболючіші проблеми сім'ї через діагностику сім'ї і вибір головного стресора для сім'ї (центри соціальної допомоги дітям, сім'ям). Така робота передбачає розуміння, аналіз проблем з позицій сім'ї, дитини та їх ставлення до існуючих соціальних і регіональних умов, розгляд проблем у контексті сімейних взаємозв'язків; взаємодію з оточенням в інтересах сім'ї, розробку індивідуального плану з кожною сім'єю. Проблемно орієнтована робота з сім'єю є короткочасною (до 4 місяців), передбачає взаємодію з сім'єю для розв'язання своєї проблеми і готовності над нею працювати. Особливістю реалізації такої моделі роботи соціального педагога є діагностика: увага приділяється не стільки внутрішнім особливостям сім'ї, її членів, а більше ситуації, яка до цієї проблеми призвела. Основний метод роботи – контракт [2, с. 61–62], який має не правові, а моральні обов'язки, організовує взаємодію сім'ї із соціальним педагогом.

У сучасній Німеччині реалізується концепція, що конкретизує ідеї Т. Ноля щодо сім'ї, – "допомога для самопомоги" [1]. Вона передбачає амбулаторну (денну) допомогу сім'ям у центрах сім'ї з боку соціального педагога (К. Акстманн). Соціально-педагогічна робота має вигляд кураторства і допомагає сім'ям у розв'язанні проблем і криз і співпраці з соціальним педагогом. Така робота спрямована на стимулювання й укріплення сім'ї у внутрішньосімейних стосунках і в соціумі, покращення поведінкових можливостей і самостійне подолання побутових (але не всіх соціальних) проблем. Отже, допомога надається у розв'язанні теперішніх проблем сім'ї, але не попереджує її про можливі кризи у майбутньому.

Здійснюється спеціальна робота з освіти батьків [9; 10] щодо захисту прав дітей, поліпшення умов їхнього життя, навчання. Так, у Мексиці батьки, які пройшли підготовку в рамках національної Програми первинної освіти для вихователів 1,2 мільйона найбільш бідних дітей країни у віці до 3 років, говорять, що їхнє ставлення до турботи про дітей змінилося. Співробітники соціальних служб шкіл Великобританії взаємодіють із учителями, батьками, дитиною, консультуються з ними, з'ясовують необхідні чинники й обставини і на цій підставі намагаються вирішити проблеми. Якщо проблема виходить за рамки їхньої компетенції, то співробітники служб звертаються у відділення соціальних служб, інші агентства [11]. Соціально-педагогічна робота шкіл з сім'ями учнів за кордоном здійснюється на основі діагностики сім'ї (опитувальники, обстеження умов життя дитини тощо), через соціальні служби освіти, шкільних соціальних педагогів і працівників, взаємодію їх з державними і недержавними установами, роботу гарячих телефонних ліній, спільні з батьками екскурсії, ярмарки, добродійні заходи тощо. Змістом соціально-педагогічної роботи є: виховання дітей у сім'ї, спеціальні послуги з навчання (направлення на навчання за спеціальними програмами), консультації з проблем дитини в сім'ї та середовищі [9; 10; 11].

Концепція "узгодженої педагогіки" (Ф. Бест, М. Давид, Ж. М. Фавре та ін.) акцентує увагу на взаємозв'язку і взаємовпливі виховних сил у кварталі. Виявляючи постійні елементи виховного середовища (шкільне виховне середовище (школа), батьківське (батьки), педагогічне (вихователі, аніматори, вчителі та ін.), муніципальне (співробітники муніципалітетів)), прихильники цієї концепції бачать її переваги в різноманітності всіх виховних середовищ [3]. Ця концепція продовжує соціально-педагогічні ідеї П. Наторпа в громаді.

На основі викладеного можна зробити висновки:

1. Соціальний педагог працює з сім'єю тривалий час (над комплексом проблем або над окремим фактором кризи сім'ї) або через коротке (кризове) втручання (щодо розв'язання нагальних проблем, які "вибивають" сім'ю з нормального функціонування). Робота соціального педагога щодо сім'ї є підтримуючою і розвивальною.

2. Соціально-педагогічна робота з сім'єю за кордоном має тенденцію до здійснення в інтересах дитини, сім'ї, які є вищими за політичні і приватні інтереси, через освіту, виховання, опіку та втручання (як захист), посередництво, які працюють з сім'єю як з суб'єктом та об'єктом: реалізують одночасно стосовно сім'ї завдання адаптації та її уособлення (набуття автономності), гармонізації стосунків із середовищем – успішної інтеграції сімей у суспільство як окремих ланок, мають свої методики. Теоретичними основами соціально-педагогічної роботи з сім'єю за кордоном є підходи соціальної роботи та інші конкретно-наукові підходи, теорія прав дитини, які застосовуються в роботі з окремими типами сімей, конкретизуючись щодо їх проблем. З іншого боку, розроблені і впроваджені в соціально-педагогічну роботу методики роботи з окремими типами сімей, які реалізуються в окремих інституціях, поєднують в собі опору на захист окремих прав дитини з методиками соціальної роботи, ставлення до сім'ї як до об'єкта та суб'єкта роботи. Але не всі методики мають теоретичною основою підхід, деякі методики напрацьовані з досвіду, не мають теоретичного підґрунтя. За кордоном переважає інституційний підхід до роботи з сім'єю, відсутній єдиний підхід до роботи з сім'єю в різних установах.

Перспективами подальших досліджень є визначення стандартів соціально-педагогічних послуг у системі соціальної роботи з різними категоріями сімей.

Література

1. Акстманн К. Социально-педагогическая работа с семьей / К. Акстманн // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2002. – № 1. – С. 85–91.
2. Беляева М. А. Социально-педагогическая работа с семьей ребёнка-инвалида / М. А. Беляева, И. Е. Кузнецов. – Екатеринбург : АСО, АМБ, 2001. – 120 с.
3. Боженко А. В. Обзор концепций воспитания в школах послевоенной Германии / А. В. Боженко // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах : зб. наук. праць : в 2 кн. – К. : ІПВ АПН, 2000.
4. Козубовська І. В. Соціальна робота з дітьми та молоддю у Великобританії / І. В. Козубовська // Соціум. – 1998. – № 1. – С. 16–18 ; Лодкина Т. В. Семейный социальный педагог: Теория и практика / Т. В. Лодкина. – М.–Вологда : Русь, 1997. – 141 с.
5. Мудрик А. В. Социальная педагогика : [учеб. пособ.] / А. В. Мудрик ; ред. В. А. Сластенин. – М. : Академия, 1999. – 196 с.
6. Наторп П. Социальная педагогика / П. Наторп. – М., 1912. – 316 с.
7. Новокшонова Г. А. Механизм социально-педагогической реабилитации семей, находящихся в социально-опасном положении / Г. А. Новокшонова. – Пермь : Богатырев, 2004. – 26 с.
8. Положение детей в мире. – Unicef, 1999. – 117 с.
9. Положение детей в мире. – Unicef, 2000. – 139 с.
9. Трубавіна І. М. Теорія і практика взаємодії сім'ї та школи / І. М. Трубавіна, Н. А. Бугаєць ; ред. І. М. Трубавіної. – Харків : ХНПУ, 2001. – 101 с.
10. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з сім'єю в Україні: теорія та методика : монографія / І. М. Трубавіна. – Харків : Нове слово, 2007. – 398 с.

НАШІ АВТОРИ

1. **Аніщук Антоніна Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
2. **Беленька Ганна Володимирівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти, заступник директора Педагогічного інституту з наукової роботи Київського університету імені Бориса Грінченка
3. **Бойко Вікторія Олександрівна**, аспірантка кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
4. **Гевчук Наталія Сергіївна**, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
5. **Гужва Тетяна Михайлівна**, аспірант кафедри соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
6. **Гуріч Володимир Олексійович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Херсонського державного університету
7. **Дужа-Задорожна Мирослава Петрівна**, аспірантка кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка; старший викладач кафедри прикладної лінгвістики Національного університету "Львівська політехніка"
8. **Житомирська Тетяна Михайлівна**, аспірантка кафедри загальної і соціальної педагогіки та початкової освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету
9. **Завацька Людмила Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка
10. **Загородня Людмила Петрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
11. **Залібовська-Ільніцька Зоя Володимирівна**, старший викладач кафедри соціальної та педагогічної майстерності Житомирського державного університету імені Івана Франка
12. **Калаур Світлана Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Інституту педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
13. **Кальченко Лариса Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
14. **Кисла Наталія Юріївна**, викладач інформатики Харківського обліково-економічного технікуму-інтернату імені Ф. Г. Ананченка, пошукувач Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди
15. **Кетеван Кахіані**, доцент Телавського державного університету (Грузія)
16. **Кобилянська Лілія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки; докторант Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
17. **Коваленко Володимир Опанасович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
18. **Коваленко Євгенія Іванівна**, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
19. **Коваль Вадим Вадимович**, аспірант Рівненського державного гуманітарного університету
20. **Копилова Світлана Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Херсонського державного університету
21. **Крапивний Ярослав Миколайович**, вчитель історії та правознавства Ніжинської ЗОШ № 15, аспірант Інституту проблем виховання та виховання дорослих НАПН України
22. **Кручек Вікторія Аркадіївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України
23. **Лакуста Тетяна Дмитрівна**, аспірант кафедри загальної та соціальної педагогіки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
24. **Лизун Ірина Федорівна**, аспірант кафедри соціальної педагогіки Волинського національного університету імені Лесі Українки
25. **Лисакова Ірина Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту та інноваційних технологій дошкільної освіти Інституту розвитку дитини Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова
26. **Ліфарєва Наталія Вікторівна**, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля
27. **Марєєва Тетяна Вікторівна**, аспірант, асистент кафедри дошкільної педагогіки і психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

28. **Міщик Людмила Іванівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної і соціальної педагогіки та психології Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
29. **Олексюк Наталія Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
30. **Павлюк Лариса Миколаївна**, вчитель англійської мови, спеціаліст вищої категорії, вчитель методист Ніжинського обласного педагогічного ліцею Чернігівської обласної ради
31. **Пасічник Олена Олексіївна**, старший викладач кафедри романо-германських мов Хмельницького національного університету
32. **Петришин Людмила Йосипівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка
33. **Петрюк Ірина Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича
34. **Плахотнік Ольга Василівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Київського Національного університету імені Тараса Шевченка
35. **Поліщук Віра Аркадіївна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
36. **Поліщук Катерина Миколаївна**, асистент кафедри менеджменту та інноваційних технологій дошкільної освіти Інституту розвитку дитини, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
37. **Попов Олександр Анатолійович**, аспірант кафедри загальної та соціальної педагогіки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
38. **Поприткіна Дурсунгозель Шамирадівна**, асистент кафедри хімії Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
39. **Руденька Тетяна Миколаївна**, викладач Житомирського коледжу культури і мистецтв ім. І. Огієнка
40. **Сьомкіна Інна Сергіївна**, асистент кафедри соціальної педагогіки Інституту педагогіки та психології ДЗ "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка"
41. **Ткаченко Наталія Миколаївна**, старший викладач кафедри іноземних мов Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка
42. **Трубавіна Ірина Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи, керівник центру соціальної роботи Інституту педагогіки і психології ХНПУ ім. Г. С. Сковороди
43. **Яблочников Сергій Леонтійович**, кандидат технічних наук, доцент, професор кафедри економічної кібернетики, проректор з науково-педагогічної роботи Вінницького фінансово-економічного університету

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 ([7, с. 64]) 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.

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 (співавтор) статті _____
прошу (просимо) опублікувати її в журналі "Наукові записки..."
Заявляю (заявляємо), що стаття написана спеціально для журналу, раніше ніде не публікувалась 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