ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«Запорізький національний університет»
Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України

Заснований
у 1997 р.

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15436-4008 ПР,
22.06.2009 р.

Адреса редакції:

Україна, 69600,

м. Запоріжжя, МСП-41,

вул. Жуковського, 66

Телефони

для довідок:

(061) 289-12-26

Факс: (061) 764-45-46

В і с н и к

Запорізького національного університету

- **Педагогічні науки**

№ 1(14), 2011

Запоріжжя 2011

Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки / Головний редактор Локарєва Г.В. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. – 254 с.

Затверджено як наукове фахове видання, у якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (постанова президії ВАК України №1-05/1 від 10 лютого 2010 р.)

Затверджено вченою радою ЗНУ (протокол засідання № 10 від 21.06.2011 р.)

Редакційна рада

Локарєва Г.В., доктор педагогічних наук, професор – головний редактор

Шевченко Н.Ф., доктор психологічних наук, професор –
заступник головного редактора

Конох А.П., доктор педагогічних наук, доцент – відповідальний секретар

Філь О.В., кандидат педагогічних наук – відповідальний редактор

Редакційна колегія

Байкіна Н.Г.	–	доктор педагогічних наук, професор
Євтух М.Б.	–	доктор педагогічних наук, професор, академік, дійсний член АПН України
Звєрєва І.Д.	–	доктор педагогічних наук, професор
Іваненко В.К.	–	доктор педагогічних наук, професор
Іваницький О.І.	–	доктор педагогічних наук, професор
Міщик Л.І.	–	доктор педагогічних наук, професор
Павленко А.І.	–	доктор педагогічних наук, професор
Пахомова Т.О.	–	доктор педагогічних наук, професор
Приходько М.І.	–	доктор педагогічних наук, професор
Харченко С.Я.	–	доктор педагогічних наук, професор
Пономаренко О.В.	–	кандидат педагогічних наук, доцент

© Запорізький національний університет, 2011

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

БІЛА О.О.
ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ДО ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З УЧАСНИКАМИ МОЛОДІЖНИХ ОБ'ЄДНАНЬ 5

БРУСЕНКО О. Л.
ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ З СІМ'ЯМИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ВІЛ-ІНФІКОВАНИХ ДІТЕЙ 9

ВЕРЕТЕНКО Т. Г.
КОМУНІКАТИВНА ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧА ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА 14

ВОЛКОВА В.А.
ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА 17

ГОМОНЮК О.М.
ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ 22

ДУЖА-ЗАДОРОЖНА М.П.
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З СІМ'ЄЮ В НІМЕЧЧИНІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ 28

КОЛЕСНИК Я.Ю.
СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОЗВИТКУ В УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО БАТЬКІВСТВА 35

КОНОНЧУК А.І.
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З «ДІТЬМИ ВУЛИЦІ» 40

МАКОВСЬКА О.А.
РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАГІСТРІВ У ПРОЦЕСІ ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ 47

МАРІЙ М. М.
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ 51

НЕЇЖПАПА Л.С.
ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА» 56

ПАЛЬКО І.М.
ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ 60

ПАСКАЛЬ О.В.
ВИЯВЛЕННЯ КРИТЕРІЇВ ПРОДУКТИВНОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 65

ПЕРШКО Г.О.
КУРС «ОСНОВИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ» ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ 73

ПОЛІЩУК Ю.Й.
ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ СФЕРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ РІЗНИХ СПЕЦІАЛІЗАЦІЙ 75

ПОЛЯКОВА О.М.
ТЕАТРАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ 80

СІБІЛЬ О.І.
ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ 86

СОБОЛЄВА С.М.
ПРОЕКТНА НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІКИ 91

ТОВЩИК С.А.
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ 95

ТУРСЬКА О. В.
ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 100

ХЛЄБІК С.Р.
АРТ-ПЕДАГОГІКА В ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНОГО ГУВЕРНЕРА ДО СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ВАДАМИ РОЗВИТКУ 104

РОЗДІЛ 2. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ

БЄЛОЛІПЦЕВА О.В.
ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ МЕРЕЖІ ЗАКЛАДІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З СІМ'ЯМИ В УКРАЇНІ 108

ВАСИЛЬЄВА М.О.
СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ 112

ГАВРИЛЮК Л.П., ВАТАМАНЮК О.В.
ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ СІМЕЙ, У ЯКИХ ЗДІЙСНЮЄТЬСЯ НАСИЛЬСТВО 116

ЗАВАЦЬКА Л.М.
ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ ВПЛИВУ СОЦІАЛІЗУЮЧИХ ФАКТОРІВ У ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ СОЦІАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ... 120

ЗАВЕРИКО Н.В.
ГРУПИ ВЗАЄМОДОПОМОГИ У СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З НАСЕЛЕННЯМ ... 125

ЗУБЦОВА Ю.Є.
ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ФУНКЦІОНУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ «СІМ'Я–ШКОЛА» ... 129

КАТОЛА О.В.
ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРАВОЗАХИСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ... 135

КИРИЛОВА К.В,
ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ З ПРАВ ЛЮДИНИ ЯК ЗАСІБ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ... 139

ЛЕВЧЕНКО О.О.
ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ МОТИВАЦІЇ НА САМОВИЗНАЧЕНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРОФЕСІЇ ... 143

ПЕСОЦЬКА О.П.
АГРЕСИВНА ПОВЕДІНКА ПІДЛІТКІВ ЯК ПРОЯВ ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ... 148

ПОНОМАРЕНКО Л.І.
ДИТЯЧИЙ БУДИНОК СІМЕЙНОГО ТИПУ ЯК СІМЕЙНА ФОРМА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ І ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ: ПИТАННЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ І ДИНАМІЧНОГО РОЗВИТКУ .. 152

СЬОМКІНА І.С.
ОСНОВНІ КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З НЕБЛАГОПОЛУЧНИМИ СІМ'ЯМИ ... 156

ЧЕРНЕТА С.Ю.
СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВИЙ ЗАХИСТ ДІТЕЙ-СИРІТ УПРОЦЕСІ ЇХ УСИНОВЛЕННЯ В УКРАЇНІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ... 160

РОЗДІЛ 3. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

АЛЕКСАНДРОВ В.М., АЛЕКСАНДРОВА О.Ф.
КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ... 165

БАБЕНКО К. П.
МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМУ ПОРІВНЯННЯ ПРИ РОБОТІ З АНГЛОМОВНИМ ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ (НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ У. С. МОЕМА «РОЗМАЛЬОВАНА ЗАВІСА») ... 167

БАЙКІНА Н.Г., , ФЕСИК Д.О.
ВПЛИВ ЗАНЯТЬ РУХЛИВИМИ ІГРАМИ НА КОРЕКЦІЮ РУХОВИХ І ПСИХІЧНИХ НЕДОЛІКІВ ДІТЕЙ 12–14 РОКІВ ІЗ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ ... 173

БОНДАР О.Г.
УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ У ВНЗ ... 181

ГОЛОВАНОВА Т.П.
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ҐЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОГРАМАХ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ... 185

ЗАДОРОЖНА І.П.
МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ОВОЛОДІННЯ АНГЛОМОВНОЮ ЛЕКСИЧНОЮ КОМПЕТЕНЦІЄЮ ... 190

ІВАНОВА Л.С., МОСОЛ Н.О.
ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФАКТОРІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ВНЗ ... 196

КОСИНСЬКА О.А.
ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАСАД ЕТИЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ... 203

МАРУШКЕВИЧ А.А.
ПРОБЛЕМИ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ ТА ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ ВИПУСКНИКІВ СУЧАСНИХ ШКІЛ ... 208

ПЕТРОВСЬКА К.В.
ПРОБЛЕМА НОРМАТИВНОЇ ТА НЕНОРМАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ В НЕФОРМАЛЬНИХ МОЛОДІЖНИХ ОБ'ЄДНАННЯХ ... 211

РАШКОВСЬКА В.І.
КОНЦЕПЦІЯ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО ВИКОРИСТАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО ПРАВОСЛАВНОГО МИСТЕЦТВА В ДУХОВНОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ... 215

СОКИРКО О.С.
МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПЛАВАННЯ ГЛУХИХ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ... 220

ТУРЧИНА Л.О.
РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ... 224

ФУЧИЛА О.М.
РЕТРОСПЕКТИВА РОЗВИТКУ ПИСЬМЕННОСТІ НА ТЕРЕНАХ СУЧАСНОЇ БЕЛЬГІЇ ... 231

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ У «ВІСНИК ЗАПОРІЗЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ» ЗА ФАХОМ «ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ» ...

РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

УДК 378.013+361.3+302

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ДО ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З УЧАСНИКАМИ МОЛОДІЖНИХ ОБ'ЄДНАНЬ

Біла О.О., к. пед. н., доцент

Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського

У статті розглядається потенціал майбутніх фахівців соціономічної сфери в організації проектної діяльності з учасниками молодіжних об'єднань.

Ключові слова: фахівець соціономічної сфери, молодіжне об'єднання, проект, проектна діяльність.

Белая Е.А. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С УЧАСТНИКАМИ МОЛОДЕЖНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ / Южноукраинский национальный педагогический университет им. К.Д.Ушинского, Украина.

В статье рассматривается потенциал будущих специалистов социономической сферы в организации проектной деятельности с учасниками молодежных объединений.

Ключевые слова: специалист социономической сферы, молодежное объединение, проект, проектная деятельность.

Bila O.O. SOME ASPECTS OF PREPARATION OF SOCIONOMIC SPHERE SPECIALISTS TO PROJECT ACTIVITY WITH PARTICIPANTS OF YOUTH UNIONS (GROUPS) / South Ukrainian State Pedagogical University, Ukraine.

The article analyze potential of future specialists of socionomic sphere in management of project activity together with participants of youth unions (groups) which are united.

Key words: specialist of socionomic sphere, youth union (group), project, project activity.

В умовах суспільно-політичних й економічних перетворень в Україні відбувається активний розвиток сучасного молодіжного руху. Йдеться, насамперед, про демонополізацію дитячих та молодіжних об'єднань, що здійснюється через перехід від всезагальних державних організацій до широкого розповсюдження неформальних і стихійно створених дитячих рухів, асоціацій, клубів, загонів тощо. Останні організуються молоддю для самоствердження та самозахисту, реалізації своїх інтересів. Вони можуть бути як соціально спрямовані, так і вкрай агресивні й руйнівні. Одночасно, в умовах оновлення роботи традиційних дитячих організацій, відроджуються й раніше зниклі виховні системи та відповідні їм організації. Мережу молодіжних організацій сьогодення відрізняє й відповідна диференціація за соціальною спрямованістю, віком, статю, інтересами її учасників.

Відповідно до вищезазначених обставин, саме керівники дитячих і молодіжних установ, служб і центрів покликані підтримати та стимулювати соціально-ініціативну діяльність представників молодіжних об'єднань у такий спосіб, який би сприяв: реалізації гармонійного процесу соціального становлення молоді; гуманізації взаємовідносин між усіма учасниками суспільних організацій на засадах соціального партнерства; впровадженню в молодіжне середовище загальнолюдських цінностей.

Слід зауважити, що в Україні нормативно-правова база діяльності дитячих і молодіжних громадських організацій включає низку міжнародних і державних документів, а саме: Конвенція ООН про права дитини, Конституція України, Закон України «Про об'єднання громадян», Закон України «Про молодіжні та дитячі громадські організації», «Закон України про охорону дитинства». Так, у міжнародній Конвенції про права дитини, прийнятій ООН, передбачаються серед інших прав, – право дітей на активну участь в житті суспільства, право на одержання інформації, право на висловлення власної думки, на свободу дитячих асоціацій і мирних зібрань дітей.

Процес створення дитячих і молодіжних об'єднань у різних дитячих установах відбувається у повільному ритмі на фоні негативізму учнів підліткового та юнацького віку. Він переважно тримається на ініціативі учнів-лідерів, зацікавлених педагогів або батьків-волонтерів. Такий штат керівників молодіжних об'єднань не завжди має відповідну підготовку до співпраці з представниками адміністрації й іншими учасниками молодіжних угруповань. Недостатній рівень професійної підготовки керівників

молодіжних об'єднань спричиняє формальне існування організацій, пасивну участь або повну байдужість молоді щодо їх функціонування. Лідери дитячих об'єднань також ще мають недостатній досвід з організації та керування суспільною діяльністю їх представників. У той самий час, сьогодні кожний навчальний заклад має стати такою організацією, в якій, в ідеальному варіанті, відбувається співробітництво членів педагогічного колективу у форматі «професіоналів-однодумців». Організація продуктивної роботи молодіжних лідерів у школі на основі плідної співпраці, залежить як від попередньої їх підготовки у вищій школі, так і від тих умов, що створюються в дитячих установах (позитивний соціально-психологічний клімат в колективі персоналу, наявність команди зацікавлених адміністраторів і керівників молодіжних об'єднань, спонсорська підтримка творчих ініціатив молоді тощо). Без мотивованих і кваліфікованих співробітників, жодна організація не здатна створити добре налагоджену роботу з соціально активною учнівською молоддю.

Підкреслимо, що саме спеціально підготовлені фахівці соціономічного професійного середовища (соціальні педагоги, практичні психологи, керівники освітніх установ, педагоги центрів дитячої творчості та інші) покликані оптимізувати суспільну діяльність молодіжних об'єднань, втілювати набуті комунікативні, посередницькі, організаційні вміння та навички, пов'язані з соціальним партнерством із членами молодіжних організацій та представниками адміністрації. Такий аспект професійної підготовки в умовах вищої школи потребує своєчасної розробки та втілення.

У наукових працях вітчизняних науковців М.Ф.Головатого, В.А.Головенька, Т.Р.Гуменнікової, Є.І.Косенка було обґрунтовано основні тенденції розвитку та своєрідність молодіжного руху в Україні. У працях В.В.Барабаша була представлена деталізована характеристика організованої частини молодіжного руху та неформальних самоорганізованих молодіжних ініціатив. Заслуговують на увагу й наукові праці Л.М.Карамушки, О.А.Філь, які розглядають функціонально-рольовий ресурс конкурентоздатної управлінської команди, зацікавленої у впровадженні нововведень в освітній організації. Російські дослідники Е.А.Мальцева, Н.М.Костіна обґрунтували науково-теоретичні засади педагогіки дитячого руху. Роль дорослої людини в дитячому суспільному русі вивчали дослідники Т.В.Трухачева, А.Г.Кірпічник, А.В.Маліновський та інші.

Мета статті полягає у визначенні одного з напрямку професійної підготовки фахівців соціономічних професій як підтримуючого ресурсу дитячого та молодіжного руху; своєрідних особливостей їх співробітництва з представниками адміністрації дитячих установ і з членами молодіжних об'єднань у форматі співтворчої проектної діяльності.

Загальновизнано, що молодіжна політика в різних країнах світу реалізується через молодіжний рух. Як підкреслюють науковці В.А.Головенько, О.О.Яременко, *молодіжний рух*, як політична система суспільства, щонайменше включає в себе такі три підсистеми: інституційну або організаційно-інституційну (це державні та громадські структури, які розв'язують проблеми молодіжної політики); регулятивну або нормативну (це відношення законодавства щодо молодіжного руху, а також програмні та статутні документи самих організацій); комунікативну або інформаційну (це молодіжні засоби масової інформації, інші молодіжні видання) [1]. Молодіжний рух у демократичному суспільстві може бути представлений через різні молодіжні структури, передусім організаціями й об'єднаннями. *Об'єднання людей* – це «відповідна сукупність людей, яка має спільні соціальні ознаки, наприклад суспільний клас, професія, місце проживання, спільна справа» [2, с. 910]. Як зазначає дослідник М.Ф.Головатий, для спілкування, реалізації власних інтересів і потреб, розв'язання будь-яких проблем, зокрема суспільних, молодь завжди об'єднувалася і об'єднується в організації. Такі організації найчастіше не мають політичного характеру, оскільки їх головне призначення не політична боротьба, а допомога молоді в розв'язанні її нагальних проблем в усіх сферах життя (економічній, політичній, соціальній, духовній, сімейно-побутовійв) [3]. На основі аналізу та узагальнення наукових джерел (М.Ф.Головатого, Н.М.Костіної, Р.В. Овчарової, Е.А.Мальцевої), ми дійшли висновку, що *молодіжне об'єднання* – це суспільне шкільне формування, в якому самостійно або поруч з дорослими об'єднуються неповнолітні громадяни підліткового й юнацького віку для сумісної діяльності, що задовольняє інтереси, потреби, запити молодих людей, їх соціальні, духовні, моральні, навчальні, виховні, творчі потреби. До молодіжних об'єднань можуть бути віднесені різноманітні формальні (офіційно оформлені) та неформальні (самоорганізовані) спілки, клуби, команди, загони, інші формування, а також асоціації (союзи) з таких об'єднань. Окрему, найбільш розповсюджену групу молодіжних об'єднань становлять ті, що не мають політичного підґрунтя і займаються переважно благодійницькою діяльністю, розв'язанням здоров'язбережуючих, екологічних, культурних, художньо-творчих, побутових проблем молоді. За організаційною формою це можуть бути підліткові й молодіжні групи, волонтерські загони учнівської (студентської) молоді, самодіяльні об'єднання молоді найрізноманітнішої спрямованості (групи охорони пам'яток історії і культури, «Зелені», асоціації творчої молоді, групи відпочинку, спортивно-оздоровчі та миротворчі об'єднання, хоббі-клуби тощо). Такі молодіжні об'єднання, як суб'єкти суспільних перетворень, виступають виразниками молодіжних надій, сподівань; посередниками між державними органами та молоддю; організаторами щодо розв'язання більшості молодіжних проблем; інструментами

залучення самої молоді до розв'язання як власних, так і загальнодержавних соціальних проблем; підґрунтям для підготовки нових управлінських кадрів у розв'язанні різних проблем суспільства.

Успішність функціонування та розвитку різних напрямків діяльності молодіжного об'єднання в умовах освітніх установ пов'язана з професіоналізмом фахівців, які надають допомогу, керують, організують та співпрацюють з його учасниками; забезпечують залучення молоді в широкий спектр життя суспільства та держави; створюють можливості для того, щоб проблеми молоді були помічені та почуті; зосереджують увагу представників державних структур і суспільних формувань на умови діяльності молодіжних угруповань тощо. Ми дійшли висновку, що *керівник молодіжного об'єднання*, як представник соціономічного професійного середовища, – це голова, людина, на яку офіційно доручені функції управління молодіжною групою та організації її суспільної діяльності. Залежно від структури та змісту роботи молодіжного об'єднання, призначається (або обирається) відповідний його керівник. Керівниками можуть бути *офіційно уповноважені фахівці* (наприклад, в умовах загальноосвітньої школи це такі штатні працівники, як заступник директора школи з виховної роботи, соціальний педагог, шкільний психолог, скаут-майстер, класний керівник, молоді вчителі, вчителі-предметники та інші). У ролі керівників виступають й *неформальні лідери-добровольці*, які є партнерами освітньої установи та діють на волонтерських засадах (методисти, інструктори, вчені, журналісти, педагоги закладів додаткової освіти, суспільні діячі, працівники соціальних служб, батьки, студенти-волонтери та інші). Добровільна діяльність цих керівників пов'язана з такими формами ініціативи, як: ентузіазм керівника (захоплення будь-якою справою та націленість на об'єднання навколо себе й свого інтересу молоді); лідерство керівника (керівник «виріс» в організації й залишився в ній, хоча змінив заклад навчання або місце роботи).

Підкреслимо, що в будь-якій спільній діяльності, зокрема, що відбувається у підсистемах між «керівником і учасниками молодіжного об'єднання», «керівником і партнерами молодіжного об'єднання», «керівником молодіжного об'єднання та його функціональними менеджерами», результатом є взаємодія між її учасниками. *Взаємодія* – це така система дій учасників сумісної діяльності, у якій дії однієї людини або групи осіб зумовлюють відповідні дії інших людей, а дії останніх, у свою чергу, викликають відповідні дії перших осіб Процес взаємодії розглядають як цілеспрямований взаємообмін і взаємозбагачення змістом діяльності, досвідом, емоціями, настановами, різними позиціями [4, с. 59]. Зокрема, йдеться про два типи взаємодії керівника молодіжного об'єднання з іншими суб'єктами – це *функціонально-рольова* (окреслена у державних документах, статутах, посадових інструкціях) і *міжособистісна неформальна* (впорядкована під час розвитку організації) взаємодія на рівні співробітництва з усіма учасниками молодіжного об'єднання, представниками адміністрації та персоналом трудового колективу, фахівцями соціальних служб, центрів, батьками й іншими партнерами освітньої установи. Зауважимо, що стосунки у молодіжних об'єднаннях вибудовуються далеко не як стосунки в системах «вчитель-учень» або «вихователь-вихованець». Йдеться про взаємини «дитина-дорослий», що ґрунтуються на: сутності дитячого життя, всього його розмаїття; любові й миролюбстві у вихованні дітей, «відкиданні» авторитарності дорослого (Я.Корчак); врахуванні інтересів дитячої соціальної групи і її зв'язків з усіма сферами суспільно-культурного життя; на лейтмотивові внутрішнього світу дитини («любити когось і щоб тебе любили»; «бути в товаришуванні з усім зовнішнім світом»); особливостях дитини як соціального індивіда, який прагне досягти самостійності думок, пошуків, діяльності. В основі вищезазначених взаємин учнівської молоді й дорослих є підтримка дитини, опора на її сильні якості й соціокультурні характеристики як індивіда: допитливість, ризик, відвертість, самовідкриття, відчуття близькості іншої людини, тяжіння до неї і орієнтація на її підтримку. За умови відповідності цим вимогам педагогічна технологія керівника вважається особистісно орієнтованою.

В останні роки, у процесі творчої взаємодії керівників і членів молодіжних об'єднань значно посилилася роль їх сумісної участі в суспільно значущій проектній діяльності. Поняття «*проект*» (від лат. «projectus» – кинутий уперед) означає реалістичний задум, план про бажане майбутнє, а також сукупність певних дій, документів (розрахунків, креслень, макетів тощо), текстів для створення якого-небудь реального об'єкта, предмета, теоретичного продукту. Він містить раціональне обґрунтування задуму і конкретний спосіб його здійснення. Проект є метою та результатом проектної діяльності. Як визначають дослідники І.А.Колеснікова, М.П.Горчакова-Сібірська, *проектна діяльність* – це ситема дій, що «здійснюються у межах проекту, або категоріально співвідносяться з контекстом проекту. Наприклад, проектний задум, проектна документація, проектний підхід, проектна культура» [5, с. 25].

Від потенційних можливостей персонального складу сукупних суб'єктів проектної діяльності, масштабу проектної групи та розподілу функцій між усіма її учасниками багато в чому залежить результативність втілення проекту. В довідковій педагогічній літературі поняття «*потенціал*» розглядається як «прихована можливість, здатність, що може виявитися за певних умов; достатність сил для здійснення якої-небуть діяльності» [6, с. 29]. У контексті нашого дослідження йдеться про потенційні можливості фахівців соціономічної сфери виступити підтримуючим ресурсом проектної діяльності молоді.

Підкреслимо, що сумісність участі в проектній діяльності зумовлює взаємодію сукупного суб'єкта на різних рівнях. Серед них учені І.А.Колеснікова, М.П.Горчакова-Сібірська визначають: інформаційний рівень (змістовий обмін усіма видами інформації, що отримується у ході проектної діяльності – пошукової, навчальної, діагностичної тощо.); практичний рівень (сумісна предметна діяльність); емоційний рівень (індивідуальні та сумісні враження, хвилювання, набуті під час роботи над проектом); етичний рівень (правила, конвенціональні норми взаємодії). Між учасниками проектної діяльності можуть створюватися певні типи відносин: *підлеглої кооперації* (коли керівник пропонує теми соціально-педагогічних проектів і виступає в ролі головного експерта у процесі їх втілення); *рівної кооперації*, що зумовлює постійне співробітництво і партнерство між безпосередніми виконавцями проекту; *мережеві відносини*, що побудовані за принципом горизонтальних зв'язків, на перетинанні яких (в вузлах мережі) знаходяться координатори та лідери проекту (учасники мережі періодично на добровільних засадах то актуалізують процес взаємодії, то на будь-який час дистанціюються один від одного) [5, с. 57]. І для керівників, і для учасників молодіжних об'єднань, виступаючих в позиції сукупного суб'єкта, проектна діяльність відкриває широкі можливості для взаємовдосконалення. Кожен з учасників проектування при цьому постає для іншого «своєрідним каталізатором соціального й особистісного розвитку». Особливо продуктивні в цьому відношенні різновікові, багатонаціональні, кросскультурні молодіжні об'єднання в проектуванні.

Ефективність процесу взаємодії керівника молодіжного об'єднання з іншими суб'єктами визначається його позицією. *Позиція дорослого* – це мотивоване ставлення до дитини, групи підлітків, об'єднання в цілому. Позиція – це усвідомлення своєї приналежності до організації та свого місця в ній. Великий педагогічний потенціал закладений у наявній позиційній динаміці керівників і учасників проектної групи. Зокрема, лідери молодіжних об'єднань в умовах сумісної проектної діяльності можуть діяти згідно таких ролей: організатор-натхненник, ентузіаст-виконувач, універсальний лідер, емоційний лідер, раціонально-діловий лідер, професійно-компетентний або науково-авторитетний лідер. Лідерська позиція керівника більш відповідає очікуванням учасників молодіжного об'єднання. Вона дозволяє дорослому виконувати роль організатора сумісної проектної діяльності. Обираючи позицію партнера у сумісній діяльності, керівники допомагають молоді у набутті та осмисленні соціального досвіду. На цій основі дорослі та діти залучаються до діалогу один з одним, а спільно – до діалогу із соціальною системою та опиняються у внурішньому діалозі із собою.

Позиція людини, яка відповідальна за дітей, їх життя, здоров'я, відзеркалюється у різних ролях під час взаємодії з молоддю. Такі ролі віддзеркалюють багатобічність прояву активності у підготовці та запровадженні соціально-педагогічних проектів. Керівник молодіжного об'єднання займає саме активну творчу позицію, самостійно опановує знання зі сфер суспільно-наукової ідеології, пізнання дитини, способів проективного мислення, процедур соціально-педагогічного проектування моделей, програм, технологій і конкретних умов їх застосування. Представимо такий набір ролей: *командна роль* (застосовується у тих випадках, коли йдеться про життя і здоров'я дітей (похід, експедиція, участь в акціях, конкурсах в іншому місті); тут дорослому важливо враховувати й пропозиції членів організації); *приватна творча роль* (дорослий бере участь у підготовці й проведенні справи, займаючи позицію підлеглого до когось з членів організації (наприклад, допомагає в художньому оформленні сцени учневі, який закінчив курси дизайнерів інтер'єру); *роль арбітра* (це добрий і розумний суддя, який помічає всіх й справедливо оцінює кожного); *роль рядового учасника справи* (в цьому випадку дорослий підкорюється дітям-організаторам проекту, впливаючи на зміст і внутрішню організацію); *нейтральна роль* (дорослий допомагає дітям, якщо вони звертаються з цим проханням); *консультативна роль* (дорослий виступає як експерт, порадник); *роль гостя* (активність у підготовці й проведенні проектних заходів виявляють діти, а дорослий спостерігає за подіями).

Дослідно-експериментальна робота була проведена на базі Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського, Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника, Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Міжрегіональної академії управління персоналом (Придунайська філія, Ізмаїл), Черкаського національного університету ім.Б.Хмельницького. Для виявлення установок керівників молодіжних об'єднань та адміністраторів шкіл на плідну співпрацю у форматі проектної діяльності, з майбутніми магістрами ми провели інтерв'ю за авторським опитувальником. Переважна більшість (54%) відзначила негативні установки з боку членів адміністрації, а саме: недовіра до керівників молодіжних об'єднань через упереджене ставлення до їх праці як непріоритетної, допоміжної; випадки некомпетентного підходу до розв'язання конкретних виховних проблем у школі; неготовність лідерів молодіжних об'єднань завжди підтримувати рішення адміністрації; небажання (або невміння) керівників молодіжних об'єднань «розкривати» перед членами адміністрації всі результати індивідуальної і групової роботи з молоддю; деяке «волелюбство» керівників молодіжних об'єднань. Респонденти відзначили, що їм доводилося співпрацювати з молоддю в межах таких проектів, як: «Волонтерський всеобуч старшокурсників для першокурсників», Престиж школи соціального благополуччя», програма «Рівний-Рівному»; благодійні проекти «Від серця до

серця», «Бібліотечний проект», «Подаруй дитині книгу», «Чужих дітей не буває», проект «Доброчин» (Одеса); соціологічний проекти, соціокультурний проект.

Забезпечення базово-знаннєвої та процесуальної основи підготовки фахівців соціономічної сфери до проектної діяльності з учасниками молодіжних об'єднань відбувалося під час викладання дисциплін «Соціальна молодіжна політика», «Управління соціально-педагогічними проектами», «Управління персоналом», «Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах», «Методика організації волонтерського руху». З метою втілення процесу самоактуалізації майбутніх фахівців у проектно-орієнтованій діяльності з молоддю й їх самореалізації у проектно-впроваджувальній діяльності, ми розробили та запровадили спецкурс «Проектування діяльності фахівців соціономічної сфери», в контекст якого було введено змістові модулі «Методологічні засади проектної діяльності фахівців соціономічної сфери», «Менеджмент персоналу соціально-педагогічних проектів», «Технології розробки та впровадження проектів у різних сферах професійної діяльності соціального педагога».

Підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектної діяльності з учасниками молодіжних об'єднань зорієнтована на поглиблення їх знань про молодіжні проекти; розвиток умінь співпрацювати з представниками адміністрації в установах різного типу; сумісну розробку та втілення проектних заходів з молоддю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нове покоління незалежної України (1991–2001 роки): Щоріч. доп. Президентові України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2001 р.) / [за ред. В.А. Головенько, О.О.Яременко]. – К. : Держ. ін-т пробл. сім'ї та молоді, 2002. – 28 с.
2. Советский энциклопедический словарь / [под ред. А.М.Прохорова]. – М. : Сов. энц., 1984. – 1600 с.
3. Головатий М.Ф. Соціологія молоді: курс лекцій / Головатий М.Ф. – К. : МАУП, 2006. – 304 с.
4. Біла О.О. Психологія управління (соціально-психологічний контекст): навч. посіб. / О.О. Біла // Серія «Управління навчальними закладами» / [за заг. ред. О.Я. Чебикіна]. – Одеса : Видавець СВД М.П.Черкасов, 2008. – 232 с.
5. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособ. для высш. учеб. завед. / И.А.Колесникова, М.П.Горчакова-Сибирская [под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой]. – 3-е изд. – М. : Издательский центр «Академія», 2008. – 288 с.
6. Максименко В. Педагогічний словник / В. Максименко // Шкільний світ. – 2001. – №6–7. – 39 с.

УДК 37.013.42:616-084

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ З СІМ'ЯМИ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ВІЛ-ІНФІКОВАНИХ ДІТЕЙ

Брусенко О. Л., аспірант, викладач

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті розкриваються проблеми, пов'язані з професійною підготовкою кваліфікованих працівників соціальної сфери до роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей, що передбачає ґрунтовну теоретичну та практичну підготовку фахівців, упровадження нових технологій організації навчального процесу.

Ключові слова: працівники соціальної сфери, ВІЛ/СНІД, ВІЛ-інфіковані діти, сім'ї, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей.

Брусенко Е. Л. ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ К РАБОТЕ С СЕМЬЯМИ, КОТОРЫЕ ВОСПИТЫВАЮТ ВИЧ-ИНФИЦИРОВАННЫХ ДЕТЕЙ / Киевский университет имени Бориса Гринченко, Украина.

В данной статье раскрываются проблемы, связанные с профессиональной подготовкой квалифицированных работников социальной сферы к работе с семьями, которые воспитывают ВИЧ-инфицированных детей, что предусматривает основательную теоретическую и практическую подготовку специалистов, внедрение новых технологий организации учебного процесса.

Ключевые слова: работники социальной сферы, ВИЧ/СПИД, ВИЧ-инфицированные дети, семьи, которые воспитывают ВИЧ-инфицированных детей.

Brusenko E.L. PROBLEMS IN PREPARATION OF SOCIAL WORKERS FOR WORK WITH FAMILIES WHO BRING UP CHILDREN INFECTED WITH HIV/ Kiev National University name by Boris Hrinchenko, Ukraine.

This article describes the problems connected with the training of qualified social workers for work with families who bring up children infected with HIV. It provides a thorough theoretical and practical training, introduction of new technologies for the organization of educational process.

Keywords: social workers, HIV / AIDS, HIV-infected children, families who bring up children infected with HIV.

В умовах соціально-економічних реформ українське суспільство потребує кардинальних змін в освітній системі щодо професійної підготовки фахівців соціальної сфери при вирішенні багатьох проблем соціального характеру. Тому одним зі стратегічних завдань модернізації системи вищої освіти України на сучасному етапі є забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, здатних надавати різним групам клієнтів кваліфіковану допомогу у вирішенні різноманітних проблем, здійснювати психолого-педагогічну та соціальну підтримку особистості, створювати сприятливі умови соціалізації особистості на рівні міжнародних вимог, відображених у Болонській декларації.

Проблема підготовки фахівців соціальної сфери здійснюється на основі вітчизняних нормативно-правових документів, зокрема Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Національної доктрини розвитку освіти, Закону України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю».

Тому на сьогодні особливої актуальності набуває підготовка висококваліфікованих працівників соціальної сфери до роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей. Це, у свою чергу, обумовлено такими факторами: розповсюдження швидкими темпами епідемії ВІЛ-інфекції; наявність великої кількості дітей, що живуть з ВІЛ/СНІД в Україні; підвищенням уваги з боку суспільства до питання покращення якості життя, забезпечення прав і недопущення стигматизації та дискримінації до ВІЛ-інфікованих, зокрема – до дітей, та їхніх сімей; зміною пріоритетів надання різноманітних послуг цій категорії клієнтів.

Кількість людей у всьому світі, які живуть із ВІЛ/СНІД, постійно зростає, особливо в Східній і Центральній Азії, Центральній Європі. За даними ЮНЕЙДС (об'єднана програма ООН з ВІЛ/СНІДу) у світі понад 600 тис. дітей щорічно інфікуються шляхом передачі вірусу від матері до дитини, у результаті пандемії ВІЛ/СНІДу за останніх десять років 13 млн. дітей стали сиротами.

В Україні щомісяця реєструється близько 1,6 тис. нових випадків ВІЛ-інфікування. За даними Українського Центру профілактики та боротьби зі СНІД станом на 1 січня 2011 року ВІЛ-позитивний статус підтверджено у 1444 дорослих та 311 дітей, а СНІД – у 646 дорослих та 18 дітей. Кумулятивна ж кількість випадків ВІЛ-інфекції серед дорослих становить 154234, дітей – 29130, випадків СНІД – 36750 серед дорослих і 1024 серед дітей [1].

Нормативно-правові засади державної політики щодо забезпечення та реалізації прав ВІЛ-інфікованих є: Конституція України (Ст.: 3, 49, 59), Закони України: «Про охорону дитинства», «Про протидію поширенню хвороб, зумовлених вірусом імунодефіциту людини (ВІЛ), та правовий і соціальний захист людей, які живуть з ВІЛ», «Про соціальні послуги», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про державну допомогу сім'ям з дітьми», Указ Президента України «Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей».

Проте, наявність такого фундаментального нормативно-правового забезпечення та визнання цієї проблеми в українському суспільстві, створює багато проблем, пов'язаних із певними факторами, від яких залежить становлення й розвиток дітей, які живуть з ВІЛ, а також соціальна підтримка їх сімей.

Тому **метою статті є** визначення проблем професійної підготовки висококваліфікованих працівників соціальної сфери до роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей, а також розробка рекомендацій щодо ґрунтовної теоретичної та практичної підготовки фахівців шляхом упровадження інноваційних технологій організації навчального процесу.

Загальні теоретико-методологічні аспекти професійної підготовки фахівців соціальної сфери представлені в напрямках: підготовка і професійне становлення фахівців соціальної сфери, професійна компетентність фахівця у структурі його професіоналізму (С. Архипова, Т. Веретенко, Н. Заверико); інтегрований підхід до актуальних питань соціально-педагогічної теорії і практики (І. Богданова); зміст соціально-педагогічної діяльності, форми та методи її здійснення (Т. Алєксєєнко, О. Безпалько, І. Звєрєва, Л. Коваль, Г. Лактіонова, Л. Хоружа); професійна підготовка фахівців соціальної сфери, технології і функції соціально-педагогічної роботи (Р. Вайнола, Ю. Галагузова, А. Капська); психологічний, педагогічний і управлінський аспекти професійної підготовки фахівців із соціально-педагогічної діяльності (Л. Міщик); теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти (В. Поліщук); підготовка майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності з позицій системного підходу, соціально-педагогічні технології (С. Харченко).

На дисертаційному рівні вивчені деякі проблеми підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери та різні аспекти соціально-педагогічної діяльності: соціально-правової (І. Ковчина, Я. Кічук); освітньо-дозвіллєвої (С. Пащенко, Л. Пундик); профілактичної (О. Тютюнник); роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями (О. Лісовець). Окрім того, є дослідження, присвячені підготовці фахівців соціальної сфери до роботи з різними категоріями населення: дітьми з обмеженими можливостями (І. Іванова); студентською молоддю (Р. Чубук); людьми похилого віку (Ю. Мацкевіч); девіантними та важковиховуваними підлітками (І. Козубовська, М. Малькова, В. Оржеховська, М. Полісадова). Наявні роботи безпосередньо присвячені підготовці майбутніх педагогів до роботи з батьками та дітьми (Т. Биковська, М. Жукова, Н. Клушина, Т. Савченко, А. Терсакова, М. Шубович).

У дослідженнях Л. Бєляєвої, В. Бочарової, Р. Вайноли, Б. Вульфова, А. Капської, О. Карпенко, Л. Мардахаєва, Л. Оліфіренко, І. Трубавіної, Є. Холостової розроблено загальні методологічні підходи до розкриття суті соціальної та соціально-педагогічної діяльності з надання кваліфікованої допомоги дитині.

Розвитку професійної культури майбутніх соціальних педагогів присвячено наукові праці О. Пономаренко, Т. Спіріної. Формування комунікативних якостей соціального педагога досліджував О. Гура, риторичних умінь − А. Первушина.

Окремі аспекти профілактики ВІЛ/СНІДу розглядалася в працях вітчизняних науковців та практиків: О. Балакірєвої, М. Бурменського, Б. Ворника, Т. Воронцової, Т. Журавель, Б. Лазоренка, Т. Лях, В. Петровича, О. Пилипенка, В. Пономаренка, О. Пурік, В. Стешенка, С. Терницької. Питання інтеграції людей, які живуть з ВІЛ, розкрито в працях Є. Большова, О. Девіс, О. Жмурко, С. Оксамитної, О. Похолок, Ю. Сахно, Н. Храченко. О. Шестакоського.

Теоретичну основу проблеми підготовки працівників соціальної сфери до роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей, становлять сучасні теорії філософії освіти (В. Кремень, В. Луговий, В. Огнев'юк) та вищої освіти (О. Савченко, С. Сисоєва); теорії змісту і технології психолого-педагогічної підготовки фахівця (Г. Балл, Н. Грама, Г. Костюк, С. Максименко, Ю. Приходько, В. Семиченко); концепції соціально-педагогічної діяльності (О. Безпалько, В. Бочарова, І. Звєрєва, А. Капська, Г. Лактіонова, І. Ліпський, С. Харченко); теорії готовності до професійної діяльності (Н. Бугаєць, Ю. Галагузова, П. Горностай, Є. Клімов, О. Леонтьєв, В. Сластьонін).

Аналіз проблеми підготовки працівників соціальної сфери до роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей, дозволив виокремити суперечності між:

- соціально-педагогічними кваліфікаційними вимогами до професійної підготовленості майбутнього фахівця соціальної сфери і змістом та наявним рівнем професійної підготовки до роботи з з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей;
- традиційною технологією організації навчального процесу та завданнями підготовки активного, творчого, високопрофесійного фахівця соціальної сфери, здатного працювати з сім'єю, яка виховує ВІЛ-інфіковану дитину в умовах сучасних соціально-економічних перетворень;
- зростанням вимог суспільства до рівня професійної компетентності фахівців соціальної сфери і реальним рівнем їхньої професійної підготовки;
- складністю професійних функцій спеціаліста соціальної сфери і недостатністю розвинутих здібностей до продуктивного їх виконання у роботі з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей;
- підвищенням вимог до особистості спеціаліста соціальної сфери і рівнем розвитку його особистісно-професійних якостей, морального і духовного потенціалу;
- усвідомлення майбутніми працівниками соціальної сфери важливості та необхідності роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей, і відсутністю в них досвіду набуття умінь та навичок.

Подолання означених суперечностей потребує забезпечення необхідних педагогічних умов для формування готовності працівників соціальної сфери до роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей:

- формування мотивації фахівця соціальної сфери щодо важливості роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей;
- доповнення змісту фахових дисциплін у контексті підготовки працівників соціальної сфери до роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей;
- впровадження навчального курсу «Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей» як обов'язковий предмет у професійній підготовці студентів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів спеціальності «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота» у вищих навчальних закладах, у системі післядипломної педагогічної освіти та підвищення кваліфікації спеціалістів центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді;
- формування вмінь і навичок у фахівців соціальної сфери соціально-педагогічної роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей під час практичних, лабораторних занять та професійної практики).

Тому виходячи з вищеозначених педагогічних умов, що є обов'язковими при підготовці спеціалістів соціальної сфери до роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей, фахівці у своїй роботі повинні керуватися принципами та володіти певними знаннями і навичками.

Принципами, якими має керуватися фахівець у роботі з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей, є:
- дотримання і захист конституційних прав людини;
- адресованість та індивідуальний підхід;
- доступність, адресність та відкритість;
- добровільність вибору отримання чи відмови від надання соціальних послуг;
- гуманність;
- законність;
- конфіденційність [3, с. 144].

Знаннями, якими має володіти працівник соціальної сфери у роботі з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей, виступають:
- нормативно-правові аспекти роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей;
- медичні аспекти догляду й лікування ВІЛ-інфікованих дітей;
- технології індивідуальної та групової роботи;
- особливості догляду в громаді;
- соціально-психологічні аспекти життя ВІЛ-інфікованих дітей та їх сімей;
- особливості розкриття статусу ВІЛ-інфікованим дітям;
- соціальна підтримка ВІЛ-інфікованих дітей в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та недержавних організацій.

Відповідно до того, що майбутні фахівці соціальної сфери у роботі з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей,повинні керуватися принципами, володіти спеціальними знаннями, вони ще й повинні вміти:
- застосовувати отримані знання щодо теорії та методів роботи у організації взаємодії з ВІЛ-інфікованими дітьми та їх батьками;
- проводити оцінювання потреб клієнта;
- планувати втручання та складати план у здійсненні догляду за ВІЛ-позитивними дітьми;
- застосовувати на практиці навички до- та післятестового консультування;
- створювати мережу підтримки ВІЛ-інфікованих дітей та їх сімей;
- володіти навичками телефонного інформування та консультування в контексті проблем ВІЛ;
- застосовувати на практиці навички представництва ВІЛ-інфікованих дітей та їх сімей;
- проводити індивідуальні та групові форми роботи з ВІЛ-інфікованими дітьми та їх батьками;
- взаємодіяти з різними фахівцями в межах мультидисциплінарної команди;
- вміти та бажати працювати в команді [4, с. 9].

Тобто можна стверджувати, що наявність вищеозначених знань і вмінь у працівників соціальної сфери у роботі з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей, гарантує значно вищого рівня підготовку фахівців у даному напрямку роботи. Проте, ми можемо з впевненістю говорити, що традиційна система підготовки спеціалістів соціальної сфери у роботі з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей цілеспрямовано не готує таких спеціалістів, так як потребує оновлення змістового та методичного забезпечення фахових дисциплін. Однак, на сьогоднішній день, здійснюється підготовка спеціалістів та волонтерів до практичної роботи за такими формами:
- навчання за бюджетні кошти на факультетах та відділеннях соціальної роботи волонтерів, соціальних працівників, у тому числі людей, які живуть з ВІЛ/СНІД, за відповідними рекомендаціями партнерських організацій;
- організація та проведення тематичних занять, семінарів для соціальних працівників та волонтерів, методичних зборів працівників центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та партнерських організацій;
- залучення спеціалістів соціальної роботи з дітьми та молоддю та волонтерів до участі в модульних курсах, які проводяться з фінансової підтримки ЮНІСЕФ, Міжнародного Альянсу з ВІЛ/СНІД, Британської Ради, Всеукраїнської благодійної організації «Всеукраїнська мережа людей, які живуть з ВІЛ/СНІД»;
- проведення науково-практичних конференцій, участь у національних конференціях ВІЛ-сервісних організацій і людей, які живуть з ВІЛ/СНІД;
- залучення лікарів-інфекціоністів міста до проведення занять з медико-соціальних аспектів ВІЛ/СНІД;
- підготовка методичних листів для соціальних працівників і волонтерів [2, с. 58].

Отже, як бачимо, працівники соціальної сфери часто мають достатній практичний досвід, але при цьому їм бракує відповідної фахової підготовки. Тому актуальним і є питання підготовки фахівців та навчання

персоналу ВІЛ-сервісних організацій, що має значно вплинути на рівень та якість надання послуг клієнтам.

Дотепер недержавні організації запроваджували власні тренінгові курси для підготовки соціальних працівників. Важливо зазначити, що навчання, яке пропонують на тренінгах, не є тривалим і стосується лише окремих аспектів соціальної роботи, а не у цілому системи допомоги та догляду за ВІЛ-позитивними дітьми та їх сім'ями. Разом із тим до проведення такого навчання залучено чимало міжнародних організацій, накопичено значний досвід у цій сфері. Тому, на сьогодні в Україні і постала необхідність у підготовці спеціалістів, які, у свою чергу повинні:

- надавати клієнтам і членам їх сімей соціальних послуг на території центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, інших державних установ, закладів, в умовах вуличного простору під час проведення тематичних групових та колективних заходів, на території сімей (за їх зверненнями);
- надання інформації клієнтам про можливість отримання ними послуг в інших державних установах;
- інформування клієнтів, членів сімей (за їх зверненнями) про діяльність організацій, груп взаємодопомоги та самодопомоги людей, які живуть з ВІЛ/СНІД;
- сприяння в отриманні клієнтами медичних послуг на території медичних установ;
- здійснення соціального супроводу ВІЛ-інфікованих дітей та їх сімей за індивідуальними планами та контрактами, соціального патронажу на дому хворих на СНІД у термінальній стадії;
- здійснення посередницьких функцій між сім'ями та іншими державними установами, організаціями;
- залучення дітей, людей, які живуть з ВІЛ/СНІД, членів їх сімей до роботи спеціалізованих соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, участі в тематичних заняттях, соціально-культурологічних заходах;
- сприяння у влаштуванні дітей, які виховуються в сім'ях із проблемами ВІЛ/СНІД, в дошкільні та шкільні дитячі установи;
- сприяння в залученні клієнтів до волонтерської діяльності, роботи ВІЛ-сервісних організацій, груп взаємодопомоги та самодопомоги людей, які живуть з ВІЛ/СНІД;
- сприяння в отриманні клієнтами гуманітарної допомоги;
- сприяння у формуванні в клієнтів навичок здорового способу життя;
- забезпечення організації та проведення соціальних програм спеціального оздоровлення сімей із дітьми, яких торкнулася проблема ВІЛ/СНІД;
- розповсюдження серед клієнтів тематичних інформаційних матеріалів, спеціальної літератури про життя з ВІЛ [2, с. 57].

Тому, практична підготовка майбутніх спеціалістів соціальної сфери та їх подальше працевлаштування вимагає від викладачів вищих навчальних закладів розв'язання низки проблем:

- організація навчально-пізнавальної діяльності студентів з акцентом на їх активність та самостійність;
- формування психологічної готовності студентів до професійної діяльності з ВІЛ-інфікованими дітьми та їх сім'ями;
- втілення інноваційних технологій навчання майбутніх фахівців соціальної сфери у роботі з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей;
- збільшення тривалості та баз практики під час професійної підготовки студентів для роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей.

Підвищення рівня практичної підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери висуває нові вимоги і до ставлення студентів до навчання:

- систематична підготовка студентів до кожного навчального заняття, які присвячені напрямкам та особливостям роботи з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей;
- постійне опрацювання соціально-педагогічної, психологічної літератури по проблемі ВІЛ/СНІДу;
- практична перевірка інновацій та їх подальше застосування;
- вивчення передового соціально-педагогічного досвіду по проблемі ВІЛ/СНІД та використання ефективних методик та технологій у безпосередній діяльності з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей.

Отже, відповідно до актуальності окреслених проблем, ураховуючи їх практичну значущість і недостатню розробленість у педагогічній науці, перед соціальною освітою в Україні постає завдання збалансувати складну ситуацію сьогодення, поставивши в центрі уваги людину, чия безпека, життєвий рівень, права і благоустрій бажають значно кращого. І саме тут навчання соціальній роботі з сім'ями, які виховують ВІЛ-інфікованих дітей повинно відігравати провідну роль.

ЛІТЕРАТУРА

1. Эпидемическая ситуация по ВИЧ-инфекции/СПИД в Украине [Электронный ресурс]: / Международный Альянс по ВИЧ/СПИДу в Украине. – Режим доступа: http://www.aidsalliance.kiev.ua

2. Калашніков Ю.В. Методичні рекомендації щодо соціальної підтримки людей, які живуть з ВІЛ (з досвіду роботи) / [Ю. В. Калашніков, Л. П. Крисов, Д. В. Муценко та ін.]. – К. : ДСССДМ, 2005. – 116 с.

3. Котова Н.В. ВІЛ-інфіковані діти: медичний догляд, психологічна підтримка, соціальний супровід, правовий захист / [Н.В. Котова, О.О. Старець, О.П. Пурік та ін.]. – К. : ТОВ «К. І. С.», 2010. – 176 с.

4. Семигіна Т. Соціальна робота з людьми, які живуть з ВІЛ/СНІДом: метод. посіб. для проведення курсів підвищ. кваліфікації / Семигіна Т., Банас О., Венедиктова Н. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська акад.», 2006. – 620 с.

УДК 37.013: 37.011.31

КОМУНІКАТИВНА ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧА ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Веретенко Т. Г., к. пед. н., доцент

Київський університет імені Бориса Грінченка

Стаття висвітлює роль та вплив комунікативної взаємодії викладача на формування особистості студентів. Наводиться порівняльний аналіз мовної поведінки викладачів слов'янської та англо-американської вищих шкіл, наведені приклади застосованих прийомів заохочення, спонукання, схвалення діяльності студентів, що сприяє їх творчій активності на заняттях в аудиторіях.

Ключові слова: комунікативна взаємодія, мовна поведінка, прийоми, студенти.

Веретенко Т.Г. КОММУНИКАТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА / Киевский университет имени Бориса Гринченко, Украина

В статье раскыта роль и влияние коммуникативного взаимодействия преподавателя на формирование личности студентов. Дан сравнительный анализ языкового поведения преподавателей славянской и англо-американской высших школ,приведены примеры применяемых приёмов поощрения, одобрения деятельности студентов, что способствует творческой активности и инициативности студентов на занятиях в аудиториях.

Ключевые слова:коммуникативное взаимодействие, языковое поведение, приёмы, студенты.

Veretenko T.G. COMMUNICATIVE INTERACTION TEACHER AND ITS INFLUENCE ON THE FORMATION OF PERSONALITY STUDENTS / Borise Grinchenko Kuiv University, Ukraine**.**

Article raskyta role and influence of communicative interactions on the teacher's personality development of students. A comparative analysis of linguistic behavior of teachers of Slavic and Anglo-American high schools, are examples of techniques are used pooshreniya, approval of the students that promotes creativity and initiative of students in the classroom.

Key words: communicative interaction, language behavior, techniques, students.

Комунікація є специфічною формою взаємодії людини з іншими людьми, у ході якої здійснюється взаємний обмін уявленнями, ідеями, установками, інтересами, почуттями, без чого неможлива професійна діяльність фахівця.

Вишівська підготовка фахівців передбачає розвиток у студентів умінь і навичок рівноправної взаємодії з іншими людьми, встановлення толерантних відносин з ними, що викликане потребами спільної навчально-пізнавальної діяльності. Комунікативна взаємодія викладачів зі студентами в процесі навчання створює найкращі умови для формування особистості студента, сприяє розкриттю їхнього творчого потенціалу, забезпечує сприятливу морально-психологічну атмосферу.

Актуальність статті визначається розглядом процесу комунікації та професійно-комунікативних прийомів викладачів вищих навчальних закладів і їх вплив на процес формування особистості студентів, становлення їх світогляду, професійну підготовку. Саме в аудиторії майбутні соціальні педагоги вперше отримують можливість соціальної ідентифікації, самовизначення по відношенню один до одного, до оточуючих. У зв'язку з чим, взаємодія викладач-студент є унікальною за своєю роллю у формуванні майбутніх фахівців нашої країни, їх здатності до спілкування, взаємодії, розумінні та прийняття іншого, яке базується на певній соціальній поведінці.

Як свідчить аналіз наукових досліджень, інтерпретація професійно-комунікативної взаємодії як у ВНЗ нашої країни, так і англомовних країн, показала, що комунікативно-педагогічний процесс завжди мав тенденцію до статусної належності безпосередніх її учасників. Так, традиційна модель відносин

викладач-студент була асиметричною. Як стверджує соціолінгвіст Дж. Холмс: «Вбачається, що викладач повинен контролювати ситуацію, підтримувати або зберігати певну соціальну дистанцію у відносинах зі студентами, при цьому навчаючи їх нормам, що функціонують у даному суспільстві» [3, с.97]. Цей традиційний дисбаланс у розподілі соціальної «влади» через педагогічне спілкування природним шляхом знаходив своє втілення у комунікації в аудиторії, де позиція викладача завжди була зверхньою. Проте дана модель розподілу влади та її відображення у комунікації в аудиторії не є єдиною. При розгляді моделі взаємодії викладача та студента у ВНЗ англомовних культур відмінності у комунікації очевидні та вражаючі.

Соціокультурні та педагогічні норми, прийняті в даному суспільстві безпосередньо впливають на спілкування між викладачем та студентами в аудиторії. Норми мовної поведінки можуть стати основною причиною виникнення нерозуміння та комунікативних конфліктів у аудиторії між представниками різних культур. Основною відмінністю у комунікації в аудиторіях різних культур є наявність чи відсутність дистанції між викладачем та студентами та розподіл влади [1; 3; 5].

Метою статті є порівняння ролі та дистанції викладача у аудиторіях слов'янських та англомовних ВНЗ. Слов'янські викладачі та студенти сприймають свої ролі в процесі комунікації як розподілені статусом та дистанцією. При цьому даний розподіл, в основі якого домінування викладача та залежність від нього студентів природним чином знаходить своє підтвердження і у мовному спілкуванні. Таким чином, більш «сильний» і «владний» учасник педагогічного спілкування – викладач – користується свободою в підборі комунікативних та мовних прийомів, які дозволяють йому чітко встановити його статус та зберегти певну дистанцію, в той же час як більш «слабкий» учасник даного процесу – студент – обмежений у мові та поведінці в аудиторії. Це призводить до авторитарності та виявляється в традиційній манері викладача керувати, контролювати, перевіряти, розподіляти роботу, а також віддавати розпорядження та накази. Таким чином, така комунікативна поведінка викладача може бути схарактеризована як владна, спрямована *«згори донизу»* відносно студентів, досить часто здійснюється у командно-наказовому тоні. Розглянемо стратегії, що застосовує викладач у аудиторії:

- у формі наказів: *Усі швидко відкрили свої зошити. Обов'яково зробіть завдання і наступного разу покажіть його мені до початку занять. Так, два студента готують презентацію, останні дістали свої статті. Першими будуть Рудова та Гусєва. Я поділю дошку на дві частини таким чином. Ви будете писати зліва, Марина. А Ви, Настя, справа.....*
- загальних команд: *Всі перевіряємо самостійне завдання. Що було задано? Виділяйте контрольні вирази з тексту. Поки вони пишуть, обговорюємо статті, які Ви підготували, задаємо проблемні питання, демонструємо активність при обговоренні випадку..... Книги не відкривайте, слухайте мене.*
- ціла низка погроз*: Ви що бажаєте неприємностей із заліком? Екзамен Ви не здасте! Я знижу Вам оцінку наступного разу.*
- неповажних питань, що містять зауваження: *Всі виконали завдання? Ні? Марина? Чому? Як це Ви не знали, що потрібно робити? Ви що вперше на занятті? А Ви забули зошит вдома? Це не причина!*

У наведених прикладах викладач демонструє арсенал комунікативних стратегій зауваження, критики, погроз, докорів, повчань, інших засобів залякування замість поважних педагогічних настанов студентам. Викладач очікує, що студенти повинні підтримувати дану «дистанцію влади» по відношенню до викладача, демонструючи при цьому мовчання, слухняність, не заперечуючи, не протистуючи, не виділяючись у групі, самостійно не висуваючи певні пропозиції, якщо на те немає розпорядження викладача. Складається враження, що єдиною легалізованою формою самостійної мовної поведінки більшості українських студентів, що не ризикують викликати осуд викладача є прохання-питання. Ці питання-прохання можуть стосуватися подальших дій студентів з виконання завдань в аудиторії та вдома або уточнення часу проведення контрольних робіт, заліків, терміну здачі самостійних завдань, а також різні форми звертання до викладача з метою отримати дозвіл на відсутність на занятті.

Іншою характерною формою спілкування українських студентів є відсутність ініціативи, небажання висловлювати відкрито власну думку, навіть якщо викладач особисто звертається до студента. Це пояснюється традицією, що склалася та зосередженням педагогічного процесу навколо особистості викладача. Тому не дивно, що студенти надають перевагу мовчанню, оскільки не відповісти на запитання є менш ризикованим, ніж дати невірну відповідь, та це не приведе до небажаних наслідків при оцінюванні. Такий страх студентів гальмує їх творчий розвиток, страхом слід пояснити і відому нелюбов студентів до контрольних робіт, тестування. Слід відмітити, що типова авторитарна манера педагогічного спілкування представників пострадянської вищої школи демонструє визначення *«викладач – це бос»* або *«парадом командую я!»*.

Протилежну модель демонструють викладачі англомовних ВНЗ. Викладачі і студенти відчувають себе рівноправними та рівностатусними учасниками комунікативно-педагогічного процесу, які якщо і поділені певною дистанцією в аудиторії, не сприймають її ворожнечо. Самі ж викладачі намагаються цю дистанцію звести до мінімальної.

Комунікативна поведінка англо-американських викладачів у цілому демонструє більшу уважність по відношенню до почуттів студентів, мовна поведінка викладача спрямована на формування у студентів уявлення *«викладач – це друг»*. Одним із головних правил західної академічної культури є розгляд студентів як клієнтів, чиї потреби, майбутня кар'єра та успіх є для викладача приорітетними. Викладач ні в якому разі не повинен принизити студентів, не знизити їх самооцінку та самоповагу. Отже, західні академічні культурні традиції потребують більш інтерактивної манери комунікативно-педагогічної поведінки та педагогічних прийомів створення дружньої як комунікативної так і психологічної атмосфери в аудиторії, спрямованої на зближення викладача та студентів, а також на зменшення дистанції між ними [4].

Наступний фрагмент комунікативно-педагогічної поведінки англо-американського викладача може слугувати ілюстрацією, яким чином досягається комбінація збереження дистанції та дружньої атмосфери в аудиторії.

1. *(Mr Robertson, a French professor at Abingdon university (Michigan, USA): «Good morning everybody. And a very snowy we are having today. May I ask you to close that window, please, Millington? Thank you. James, how I wish you could keep this lot a bit quieter in your discussions. I would really appreciate a little less noise. Now, we might perhaps get on with this lesson. Would you do me a favor, Steve? Fish for a double plug in that drawer over there, will you? Thanks a lot. Now, some of you might want to give me a helping hand with this projector... I was wondering if you could clear the tops of your desks of your vocabulary books now as I was thinking of giving you a vocabulary test today. How do you feel about it?» (Groans of protest from the students).*

2. *(Фрагмент звернення викладача французької мови містера Робертсона в університеті м. Абінгтон (Мічіган, США):*

«Доброго ранку! А воно сьогодні доволі снігове.Чи можна Вас попросити зачинити це вікно, Міллінгтон? Дякую Вам. Джеймс, як би мені хотілося, щоб Ви вели себе хоч трохи тихіше. Тепер нам слід починати наше заняття. Чи не могли б Ви мені надати послугу, Стів? Ви не пошукаєте книгу у цьому ящику? Дякую Вам. Теперь може хто-небудь із Вас бажає допомогти мені включити цей проектор. Чи не могли би Ви прибрати книги та підручники, оскільки я хочу запропонувати Вам свій варіант розв'язання... Як Ви на це дивитесь?» Студенти протестують...

Порівння педагогічних та комунікативних аспектів спілкування студентів та викладачів в аудиторії дає можливість стверджувати, що мова англо-американських викладачів насичена словами похвали та схвалення на адресу студентів. Висловлювання типу *Mark, you did a beautiful job (Марк, Ви блискуче впорались із роботою), That was outstanding. The theory was well presented and the examples were marvelous (Ваш виступ був першокласним. Теоретична частина була чітко представлена та ілюстрована прекрасними прикладами)* [5].

На відміну від англо-американських, в українських аудиторіях викладачі намагаються уникати відкритих форм схвалення студентів та позитивної оцінки будь-якого роду їхньої діяльності, що є необхідною умовою розвитку творчості особистості студента.

Таким чином, у слов'янській академічній культурі такі елементи комунікативно-педагогічної поведінки викладачів, як заохочення, схвалення, комунікативна підтримка студентів недооцінені як необхідні складові педагогічного процесу. Саме їх відсутністю можна пояснити той факт, що в більшості творчих та активних студентів спостерігається зниження ініціативи через кілька місяців або років навчання у вищих навчальних закладах.

У англо-американських навчальних закладах надзвичайно цінуються та заохочуються активність і ініціативність студентів, від яких залежить оцінка їх академічної діяльності. Цим можна пояснити велику кількість годин для семінарів та практичних занять у американських ВНЗ [2].

Професія викладача передбачає залежність успіху роботи не лише від особистісних характеристик фахівця, а й від його компетентності у мовленні та спілкуванні зі студентами. Специфічність професійного мовлення викладача знаходить своє втілення в тому, що він виступає як особистість, яка має свою індивідуальність, свій понятійних апарат, специфічні мовні конструкти, що передбачає володіння багатьма професійними комунікативними навичками та вміннями, а також мовними засобами. Професійне мовлення та комунікація викладача регламентується певними цілями, завданнями, засобами та способами діяльності в аудиторії, потребує володіння професійно-комунікативними прийомами, що постійно удосконалюються.

ЛІТЕРАТУРА

1. Goffinan, E. Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behaviour. – New York : Anchor Books, 1967. – 226 p.

2. Hatch, E. Discourse and Language Education. – Cambridge : Cambridge University Press, 1992. – 333 p.

3. Holmes, J. The structure of teacher's directives / Language and Communication. – 1993. – v.10. – P. 89–117.

4. Tarasova, E. Classroom discourse across two cultures // Вестник Харьковского национального Университета. – Харьков, 1999. – №345. – С. 84–87.

5. Wolfson, N. Invitations, compliments and the competence of native speakers // The International Journal Of Psycholinguistics. – 1981. – v.24. – № 4. – P. 7–22.

УДК 371.125.8:364-43:005.336.5

ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Волкова В.А., к. пед. н., доцент

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Професійно-етична культура соціального педагога розглядається як система професійно-моральних цінностей, що стали внутрішніми переконаннями особистості і виконують аксіологічну, регулятивну, нормативну, виховну функції. У структурі професійно-етичної культури системоутворюючим виступає аксіологічний компонент, що розкриває професійно-етичну культуру соціального педагога як сукупність педагогічних цінностей.

Ключові слова: професійно-етична культура, гуманістичні цінності, соціальний педагог, цінності-цілі, цінності-засоби.

Волкова В.А. ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧНОЙ КУЛЬТУРЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА / Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого, Украина.

Профессионально-этичная культура социального педагога рассматривается как система профессионально-моральных ценностей, которые стали внутренними убеждениями личности и выполняют аксиологическую, регулятивную, нормативную, воспитательную функции. В структуре профессионально-этичной культуры в качестве системоообразующего выступает аксиологический компонент, который раскрывает профессионально-этичную культуру социального педагога как совокупность педагогических ценностей.

Ключевые слова: профессионально-этичная культура, гуманистические ценности, социальный педагог, ценности-цели, ценности-средства.

Volkova V.A. VALUE COMPONENT IN THE STRUCTURE OF SOCIAL PEDAGOGUE'S PROFESSIONAL-ETHNIC CULTURE / Melitopol State Pedagogical University of the name Bogdana Hmelinickogo, Ukraine.

Professional and ethnic culture of social pedagogue is considered as a system of professional and the moral values of a personality transformed into the internal beliefs. They fulfill axiological, regulatory, educational functions. The backbone component in the structure of professional-ethnic culture is axiological component which reveals the professional and ethnic culture of the social pedagogue as a set of pedagogical values.

Key words: professional and ethical culture, humanistic values, social pedagogue, values, goals, values-based tools.

Аналіз наукових досліджень з проблеми свідчить про незгасаючий інтерес до ціннісних основ професійної діяльності педагога. Зважаючи на аксіологічну і функціональну природу, соціально-виховна робота є однією із багатогранних і об'ємних видів професійної діяльності. Соціальний педагог виступає носієм, творцем і розповсюджувачем гуманістичних цінностей, роблячи свій внесок у розвиток культури суспільства.

В умовах поглиблення кризи суспільства, посилення соціальної напруженості, зниження рівня життя більшої частини населення, росту дитячої злочинності і знедоленості зростає роль соціальної роботи з дітьми і найуразливішими категоріями населення. Нормальне і стійке функціонування соціальних служб значною мірою залежить від рівня професійної підготовки і розвитку особистості соціального педагога. Соціальний педагог має бути не лише хорошим фахівцем, але й мати високий рівень професійно-етичної культури.

Внутрішня культура соціального педагога – це той стержень, та основа, яка багато в чому визначає його поведінку в різних життєвих ситуаціях, професійній діяльності. Отже, йдеться не лише про рівень знань і умінь людини у галузі педагогіки, а й про сформовані особистісні установки, ідеали, потреби і мотиви, що визначають сферу і умови їх повсякденного прояву. Зміст соціальної роботи має яскраво виражений

ціннісно-гуманістичний характер, а соціальний педагог виступає носієм, творцем і розповсюджувачем гуманістичних цінностей.

Сьогодні спостерігається розрив між теорією і практикою соціально-педагогічної діяльності. Процес формування професійно-етичної культури соціального педагога до теперішнього часу не підданий спеціальному аналізу, хоча вже є роботи, що розкривають окремі аспекти цієї проблеми.

Так, у дослідженнях В.Г. Бочарової, І.Ф. Ісаєва, А.В. Мудрика, В.О. Сластьонина, О.І. Холостової та ін. проаналізовані деякі аспекти професійної підготовки і, зокрема, формування професійної культури соціального педагога. Психологами С.А. Беличевою, І.С. Коном, Б.Ю. Шапиро та ін. охарактеризовані особистісно-орієнтований характер соціальної роботи, її гуманістичний і культурологічний аспекти. Специфіку професійної етики педагога і особливості формування педагогічної культури вивчали І.Ф. Ісаєв, В. І. Писаренко, І.І. Чернокозов тощо. Етика і її роль в суспільстві – предмет дослідження В.Ф. Асмуса, С.Ф. Анісімова, А.А. Гусейнова, О.Ф. Лосева та ін. Незважаючи на проведені дослідження, процес формування професійно-етичної культури соціального педагога залишається недостатньо вивченим, що позначається на підготовці до соціально-педагогічної діяльності.

Мета й завдання статті: розглянути зміст і структуру аксіологічного компоненту, як системоутворюючого, у професійно-етичній культурі соціального педагога.

Поняття культури можна тлумачити дуже широко. На побутовому рівні – це зразок, на який мають орієнтуватися люди; культура ототожнюється з освіченістю, інтелігентністю, як певною якістю людини. Культуру можна розглядати і як специфічну характеристику суспільства, яка відображає ставлення людини до історії, природи, суспільства.

Розуміння культури як соціально-прогресивної діяльності людства у всіх сферах буття і свідомості спрямоване на вдосконалення і перетворення дійсності, на перетворення багатства людської історії на внутрішнє багатство особистості.

У структурі соціально-педагогічної культури можна виділити два основних аспекти: внутрішній і зовнішній.

Внутрішня культура фахівця соціальної сфери має три основні рівні: індивідуально-особистісний рівень – це особистість фахівця, його індивідуально-психологічні й соціально-педагогічні достоїнства і недоліки; раціональний рівень – обсяг і ступінь засвоєння фахівцем накопиченого в професійній діяльності педагогічного досвіду; чуттєвий (емоційний) рівень педагогічної культури – ставлення фахівця до об'єкта соціальної роботи, її результатів і самовдосконалення в педагогічній галузі.

Раціональний та емоційний компоненти педагогічної культури фахівця реалізуються особистістю через її вольовий компонент. Він характеризується сформованими морально-вольовими якостями фахівця, що визначають його здатність реалізувати свій особистий соціально-педагогічний досвід у професійній діяльності.

Глибоке внутрішнє розуміння моральних категорій і уявлень переходить у переконання: уявлення про добро і зло, професійний обов'язок. Засвоєні етичні категорії і створюють внутрішню професійно-етичну культуру.

Отже, професійно-етична культура соціального педагога є своєрідною системою професійно-етичних якостей, які регулюють соціально-педагогічні відносини у професійній взаємодії.

Зовнішня складова педагогічної культури фахівця – це те, що знаходить повсякденний прояв у його ставленні до об'єкта соціально-педагогічної діяльності, її результатів, у людській ввічливості, тактовності. Вона включає:

а) особистісний рівень прояву педагогічної культури, що характеризує педагогічну сторону особистості як фахівця – зовнішні достоїнства і недоліки фахівця як людини (зовнішній вигляд, звички, манери і інше);

б) поведінковий рівень педагогічної культури – педагогічні аспекти діяльності фахівця, що власне виявляються в процесі соціальної роботи (поведінка, дії, вчинки, що чинять педагогічний вплив на об'єкт). Цей рівень виявляється в спілкуванні з людьми, клієнтами;

в) практично-педагогічний рівень фахівця як педагога – це володіння педагогічними технологіями, методами, засобами і прийомами. Він показує міру володіння фахівцем реальним педагогічним досвідом, мистецтвом педагогічної діяльності, його педагогічні можливості в роботі з клієнтом, а також результативність його професійної діяльності;

г) ставлення фахівця до об'єкта соціальної роботи – рівень зовнішнього ставлення. Спеціаліст може вміти ефективно виконувати ту чи іншу соціальну роботу, ефективно реалізовувати її педагогічні аспекти, але ставлення до неї та її результативність часто залежать від його особистісної позиції.

Складовою професійної культури є етична культура, в якій виявляються моральні вимоги до особистості спеціаліста.

Арістотель центральною частиною етики вважав вчення про доброчесності, як моральні якості людини. Її вимоги знайшли відображення у багатьох сферах діяльності людини, у тому числі і педагогічній. Нормативні вимоги педагогічної етики професійної діяльності формуються на відповідних положеннях двох складових частин загальної етики – професійної та педагогічної. Професійна етика розглядається як кодекс поведінки, що забезпечує моральний характер тих взаємовідносин між людьми, які виникають в процесі їх професійної діяльності. Її особливістю є тісний зв'язок з діяльністю членів конкретної навчальної групи і нерозривна єдність із загальною теорією моралі. Педагогічною етикою розкривається моральний характер професійної діяльності фахівців сфери освіти, моральні відношення в професійному середовищі, основи педагогічного етикету людей, що професійно займаються навчанням і вихованням.

Корені професійно-етичної культури соціального педагога лежать глибоко в історії розвитку суспільства. Її духовною підставою служить сукупний морально-етичний і соціально-педагогічний досвід людства, відбитий в наукових теоріях і способах мислення. З розвитком суспільства мінялися завдання і моделі виховання, вимоги до особистості педагога, у тому числі до його моральних якостей. Будучи прикладом для вихованця, педагог повинен сам максимально відповідати ідеалу людини свого часу і свого суспільства.

З позиції загальної культури можна розглядати такі аспекти професійно-педагогічної культури: ціннісний (аксіологічний), технологічний, особистісний і творчий.

Системоутворюючим серед визначених компонентів є аксіологічний компонент, що розкриває професійно-етичну культуру фахівця як сукупність педагогічних цінностей.

До теперішнього часу накопичений різноманітний досвід, що свідчить про значення і глибину феномену «цінність». У працях сучасних учених тривають дискусії про сутність ціннісного відношення і його відмінність від прагматичного погляду на предмети і явища навколишньої дійсності. Філософи (М.М. Бахтін, М.С. Каган, О.Ф. Лосєв, М.К. Мамардашвілі, Л.Н. Столович, Н.З. Чавчавадзе та ін.) вбачають витоки цінностей в родовій соціально-діяльнісній природі особистості, в її потребах, ідеалах, інтересах, які мають конкретно-історичний зміст. Вищою цінністю вчені називають Людину – «відправну точку» в шкалі цінностей.

Усвідомлення й виявлення цінності передбачає тісний взаємозв'язок пізнавальної, емоційно-чуттєвої та вольової сфер діяльності індивіда. Цінність об'єкта відкривається суб'єктові за допомогою його переживання, усвідомлення і оцінювання, які є механізмом формування ціннісного відношення, що свідчить про готовність людини поступати згідно з присвоєними цінностями. Цінність лише тоді стає домінантою «Я», коли постійно спонукає людину до відповідних вчинків. Йдеться про міру значущості того чи іншого предмета або явища для людини, про міру їх бажаності, бо психологічні основи цінностей знаходяться в людських бажаннях, особистісному відношенні до явищ дійсності. Таким чином, у соціології цінності розглядаються в якості сполучної ланки між інтересами, потребами людини, її конкретними ідеями, поведінкою. Це поняття відбиває один з істотних моментів практичної взаємодії людини з довкіллям й іншими людьми.

Серед безлічі цінностей Б.П. Битинас виділив три основні системи, від комплексного урахування яких багато в чому залежить кінцевий результат виховного процесу: трансцендентні, тобто абсолютні, найвищі цінності: віра, надія, любов, душа, покаяння; соціоцентричні цінності, де головною є Людина, її діяльність, творчість, гуманізм, свобода; антропоцентричні цінності, які спрямовані на підвищення індивідуальності в структурі загальнолюдських цінностей. Базовими цінностями тут є самореалізація, автономність, корисність [1, с. 18].

О.А. Дубасенюк звертає увагу на те, що найвищими педагогічними цінностями можуть бути професіоналізм діяльності і шляхи його досягнення. Ціннісне ж ставлення до професіоналізму виховної діяльності виявляється у високій громадянській активності, духовності, творчому пошуку, професійній відповідальності [4, с. 146].

Якщо взяти за основу класифікацію цінностей, за якою виокремлюються два класи цінностей – термінальні та інструментальні, то домінуючими в системі педагогічних цінностей виступають «цінності-цілі», оскільки в цілях відображається основний зміст діяльності фахівця. Цінності-цілі вбирають у себе творчий характер професійної праці, престижність, соціальну значущість, можливість самоствердження і самореалізації, любов і прив'язаність до дітей, а також такі цінності, як впевненість в майбутньому, безпека сім'ї і близьких. Причому необхідно розглядати перераховані цілі не лише з позицій потреб суспільства, а й з позиції конкретного соціального педагога, який не відірваний від особистого життя, особистих проблем та інтересів.

Звичайно, що з основними категоріями потреб реально співвідносяться певні «цінності-цілі». У певний момент життя людина задовольняє ту потребу, яка є для неї найбільш важливою та сильною, і лише потім з'являються потреби більш високого рівня.

Враховуючи багатоаспектний характер досліджуваного феномена, можна констатувати, що поняття професійні цінності у власному значенні слова охоплює все те, що пов'язано зі ставленням людини до світу, з її самосвідомістю. Найбільш загальними еквівалентами професійних цінностей є категорії добра, справедливості, боргу, совісті, гідності, сенсу життя. Специфіка професійних педагогічних цінностей виявляється в тому, що, укладаючи характеристики, властиві цінностям взагалі, вони пропускають їх через особливості професійної свідомості.

В умовах особистісно орієнтованої освіти вагомого значення набувають такі індивідуальні цінності як самооцінка, самостійність і оригінальність рішень, відповідальність і дисципліна як умова внутрішньої свободи, уміння орієнтуватися в ситуації вибору, робити правильний вибір в умовах неоднозначності і невизначеності [2, с. 132].

Інструментальними по відношенню до «цінностей-цілей» є «цінності-засоби» – способи взаємодії соціального педагога з колегами та клієнтами.

«Цінності-засоби» можна розділяти на «цінності-відносини», «цінності-якості», «цінності-знання». Ціннісне ставлення виникає в результаті усвідомлення, переживання й оцінювання значущості предмета або явища з точки зору задоволення потреб суб'єкта. «Цінності-відносини» диктують способи взаємодії соціального педагога з різними людьми з різних мікросоціумів. Серед цих способів не менш важливим є ставлення педагога до себе як до професіонала і особистості. І як стверджують дослідники, динаміка «Я-реального» і «Я-ідеального» визначає рівень особистісно-професійного розвитку соціального педагога. Високий рівень розвитку характеризується зближенням цих параметрів.

Ставлення до себе як до об'єкту власної педагогічної дії є важливим для самовдосконалення соціального педагога. Воно виражається в аналізі й оцінюванні своїх наявних професійних якостей, в усвідомленні тих, які потрібні для професійної діяльності. Адекватна критична самооцінка («Я-реальне») і усвідомлення своєї цінності, свого майбутнього («Я-ідеальне») лежать в основі самореалізації та самоорієнтації особистості, виховання професійно значимих якостей, що й підтверджують дослідження Л.І. Божович, С.Б. Єлканова, Є.А. Климова, І.С. Кона, Л.І. Рувинського, П.А. Шавира та ін.

Вчені визначили, що механізмом просування від «Я-наявного» до «Я-майбутнього» є саморегуляція, яка проявляється при визначенні людиною рішень і способів дії із здійснення прийнятого рішення [5, с. 36]. Причому, завдання, що виникає в діяльності, може сприйматися суб'єктом як особистісно значуще або ж вимагати вольових зусиль, якщо воно не відповідає особистісним орієнтирам. «Визначаючи свої особистісні сенси, ціннісні орієнтири, суб'єкт може удосконалювати і розвивати свою діяльність, розвиваючись і удосконалюючись при цьому як особистість», – стверджує Л.Ф. Ващенко [3, с. 50].

Важливим компонентом саморегуляції є ціннісне ставлення, осмислення людиною себе самої в єдності раціонального й емоційного.

Категорія ставлення є ключовою для формування й розвитку особистості. Суть ціннісного ставлення до професії виявляється у свідомому, індивідуальному, суспільно обумовленому, позитивно-емоційному реагуванні на її компоненти, в потребі їх осмислення, трансформації відповідно до соціальних зразків і реалізації їх на практиці [6, с. 66].

У системі педагогічних цінностей соціального педагога цілепокладаючим є альтруїстичний імператив, гуманістичні цінності.

Серед педагогічних цінностей найбільш високий ранг посідають «цінності-якості», оскільки саме в них проявляються істотні особистісно-професійні характеристики фахівця. Дані якості залежать від рівня розвитку низки інших професійних умінь: прогностичних, комунікативних, організаторських, посередницьких, рефлексивних тощо. Серед таких якостей – товариськість, доброзичливість, тактовність, толерантність, справедливість, прагнення зрозуміти іншу людину, здатність правильно оцінювати внутрішній стан іншої людини, співчувати, співпереживати, бути прикладом і зразком для наслідування, вселяти в людину упевненість і заспокоювати її, стимулювати людину до самовдосконалення, знаходити потрібний стиль спілкування; допитливість, прагнення до самовдосконалення в особистісному і професійному аспектах, впевненість у собі, своїх знаннях і діях, цілях і принципах діяльності; принциповість, рішучість, почуття міри, творча активність; самостійний і творчий склад мислення і т. п.

Рівень оцінки, відношення до цінності визначається не лише знанням об'єктивних її критеріїв, а й тим, наскільки ці критерії перетворилися на переконання людини, в особистісний сенс.

Важливою для формування стійких смислових структур здається ідея діяльнісного опосередкування. Необхідним є не лише відображення цінності у свідомості суб'єктів, а і внутрішнє рішення про їх прийняття або неприйняття, тобто наявність активної діяльної позиції особистості.

Сучасні учені (І.Д. Бех, А.С. Бик, Г.А. Будинайте, В.І. Дряпика тощо) переконливо доводять, що зміна парадигми, перехід від суб'єктно-об'єктних до суб'єктно-суб'єктних стосунків вимагає усвідомлення особистісних цінностей, розкриття їх ролі в саморегуляції суб'єкта. Вчені переконані, що тільки ті сенси, відносно яких суб'єкт самовизначився, стають особистісними цінностями.

Взявши за основу характерні потреби особистості і співвідносячи їх з професією соціального педагога, її гуманістичним смислом, можна назвати такі групи цінностей соціально-педагогічної діяльності:

- цінності, які відображають специфіку професійної діяльності, альтруїстичного характеру (допомоги іншому, який потребує твоєї підтримки, чи слабозахищеній людині);
- цінності етичної відповідальності перед професією (соціальний педагог чи працівник захищає гідність і цілісність професії, дотримується і примножує етичні принципи, норми, знання і місію соціальної роботи, яка, як і інша галузь знань, перебуває в процесі постійного розвитку і збагачення тощо);
- цінності, пов'язані з потребами самореалізації, самоствердження і самовдосконалення особистості соціального педагога чи соціального працівника і досягнення професіоналізму діяльності.

Структурний і якісний аналіз цінностей соціально-педагогічної роботи як професійної діяльності виявляє їх комплексний характер, гуманістичну природу і сутність. Гуманістичний ідеал – самоцінність особистості – визначає зміст і призначення цієї діяльності, а її цінності тією чи іншою мірою відображають визнання гармонії суспільних і особистих інтересів, пріоритету загальнолюдських цінностей (істина, здоров'я, мир, милосердя, добро, допомога іншій людині тощо). У зв'язку з цим основним завданням соціально-педагогічної роботи є налагодження балансу між відповідальністю суспільства перед особистістю і особистості перед суспільством.

Професійно-етична культура соціального педагога є системою професійно-моральних цінностей, що стали внутрішніми переконаннями особистості і виконують аксіологічну, регулятивну, нормативну, виховну функції. У структурі професійно-етичної культури виділяють наступні компоненти: технологічний (як діяльнісна характеристика професійно-етичної культури соціального педагога), творчий (як прояв креативності соціального педагога) і особистісний (як специфічний спосіб реалізації сутнісних сил людини). Системоутворюючим виступає аксіологічний компонент, що розкриває професійно-етичну культуру соціального педагога як сукупність педагогічних цінностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Битинас Б. Процесс воспитания. Приобщение к ценностям / Битинас Б. – К. : Момент, 1995. – 72 с.
2. Бутківська Т.В. Ціннісний вимір соціалізації учнів / Т.В. Бутківська // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 130–137.
3. Ващенко Л.Ф. Формирование оценочного компонента профессиональной деятельности у будущих учителей: дис… канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.Ф. Ващенко. – Одесса, 1996. – 160 с.
4. Дубасенюк О.А. Ціннісне відношення до професіоналізму виховної діяльності / О.А. Дубасенюк // Нові технології виховання: зб. наук. статей / [відповід. ред. С.В. Кириленко]. – К. : ІСДО, 1995. – С. 145–154.
5. Милославский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Милославский Ю.А. – М. : Педагогика, 1991. – 152 с.
6. Шиян О.М. Аутопедагогическая компетентность учителя / О.М. Шиян // Педагогика. – 1999. – С. 63–68.

УДК 37.02:372.8.(477)

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Гомонюк О.М., к. пед. н., доцент

Хмельницький національний університет

Для сучасної педагогічної науки актуальним є вивчення тенденцій розвитку соціальної освіти в міжнародному освітньому просторі та їх вплив на систему освіти України. Освоєння зарубіжного досвіду професійної підготовки соціальних працівників/соціальних педагогів вимагає об'єктивної та всебічної оцінки, оскільки за ним стоять традиції, що відрізняються від українських. Формуванню професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери в різних країнах світу присвячена наша стаття.

Ключові слова: професійне становлення, самовизначення майбутнього фахівця, професійно-педагогічна культура, майбутній соціальний педагог.

Гомонюк Е.М. ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ / Хмельницкий национальный университет, Украина.

Для современной педагогической науки актуальным является изучение тенденций развития социального образования в международном образовательном пространстве и их влияние на систему образования Украины. Освоение зарубежного опыта профессиональной подготовки социальных работников/социальных педагогов требует объективной и всесторонней оценки, поскольку за ним стоят традиции, которые отличаются от украинских. Формированию профессионально-педагогической культуры будущих специалистов социальной сферы в разных странах мира посвящена наша статья.

Ключевые слова: профессиональное становление, самоопределение будущего специалиста, профессионально-педагогическая культура, будущий социальный педагог.

Gomon'yuk O.M. FOREIGN EXPERIENCE OF THE PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL CULTURE DEVELOPMENT IN SOCIAL WORKER / Khmelnytsky national university, Ukraine.

For today's pedagogies the problem of studying the social educational tendencies development in the international education sphere and their impact on the Ukrainian education system is urgent. The adaptation of the foreign experience in professional training for social worker needs the objective and all – sided estimation because of is background traditions that differ from Ukrainian ones. Our article deals with the professional-pedagogical culture forming in future specialists of social sphere in different countries all over the world.

Key words: professional development process, self-realization of the future professional, professional pedagogical culture, of future social pedagogues.

Для сучасної педагогічної науки важливим є вивчення тенденцій розвитку соціальної освіти в міжнародному освітньому просторі та їхній вплив на систему освіти України.

Аналізуючи зарубіжний досвід підготовки фахівців вищої кваліфікації для соціальної сфери, необхідно звернути увагу формування педагогічної культури соціальних працівників у Сполучених Штатах Америки та Канаді, тому що ці країни має значний досвід у формуванні державної політики у соціальній сфері.

Сучасний стан професійної підготовки соціальних працівників у країнах Північної Америки та Європи досліджують науковці В. Поліщук, Н. Собчак, Н.Гайдук та ін. Н. Микитенко та Н. Видишко у своїх дисертаційних роботах обґрунтували професійну підготовку соціальних працівників в коледжах та університетах Канади. Роль дистанційного навчання у процесі підготовки соціальних працівників у Великобританії і США, перспективи розвитку цієї форми навчання в Україні вивчали І. Козубовська, О. Пічкар та ін.

Аналіз вітчизняного й зарубіжного англомовного педагогічного тезауруса підтверджує наявність досить високого наукового інтересу в галузі опису, вивчення й оцінки діяльності соціальних педагогів. Однак жодний із термінів, що використовується зарубіжними вченими, не передає того змісту, що ми звикли вкладати в термін «професійно-педагогічна культура».

У нашій статті ми розглянемо деякі аспекти формування професійно-педагогічної культури майбутнього фахівця соціальної сфери у США та Канаді.

Критеріями компетентності соціального працівника в США більшість фахівців (Л. Баер (L.Baer), Р.Федеріко (R. Federico), Д.Хардкасл (D. Hardcastle), Х. Джонс (H.Johns), В. Річан (W.Richan), А.Мендельсон (A. Mendelsohn) вважають його вміння оцінювати ситуацію, розробляти план вивчення соціальної проблеми, розвивати здібності людини у вирішенні проблем, подоланні стресів, зв'язувати

людей із соціальними системами, кваліфіковано захищати тих, хто зазнає будь-якої дискримінації, сприяти ефективній і гуманній дії систем, що забезпечують людей послугами, ресурсами, можливостями, удосконалювати ці системи, оцінювати ефективність виконаної роботи [3, с.17].

Зміст підготовки фахівців соціальної галузі в школах соціальної роботи, які існують при кожному університеті США, ґрунтується на стандартах професії соціального працівника, етичному кодексі професії, схваленому Національною Асоціацією соціальних працівників. Базовим принципом організації навчання в сучасній американській школі соціальної роботи є те, що студент може обирати навчальний план, навантаження, основні й додаткові курси, альтернативні програми підготовки. Величезна увага у США приділяється підвищенню кваліфікації вже працюючих студентів і польових інструкторів або їхній перепідготовці через проведення семінарів, додаткових курсів при університетах та школах соціальної роботи [3, с.17].

До структури підготовки фахівців для соціальної роботи у США належать допрофесійний та професійний рівні. Це забезпечує можливості для вдосконалення професійно-педагогічної культури (ППК) через участь у програмах післядипломної освіти.

На сучасному етапі підготовку соціальних працівників у країні здійснюють школи соціальної роботи та коледжі, які є підрозділами університетів. Їхні програми передбачають три рівні професійної підготовки: отримання ступенів бакалавра, магістра та доктора соціальної роботи. Навчальні програми усіх трьох рівнів об'єднані спільними цілями соціальної роботи і зберігають наступність в оволодінні знаннями, формуванні цінностей, набутті вмінь і навичок, необхідних для здійснення практики соціальної роботи.

Необхідною передумовою вступу у бакалаврат із соціальної роботи є проходження допрофесійної підготовки у межах програми «вільних мистецтв» (Liberal Arts Education), яка поряд із загальноосвітніми дисциплінами передбачає вивчення одного–двох вступних курсів із соціальної роботи, що допомагає студентам переконатись у правильності вибору майбутньої професії [5].

Так, навчальні плани підготовки бакалаврів передбачають обов'язкове оволодіння знаннями, що стосуються поведінки людини у соціальному середовищі, теорії і практики соціальної роботи, соціальної політики і служб соціального забезпечення, етики соціальної роботи, досліджень і польової практики. Хоча за бажанням студентів паралельно із основною спеціальністю вони можуть здобути й додаткову – так званий «minor». Проте на вимогу Ради з освіти в соціальній роботі спеціальність «соціальна робота» може бути присвоєна лише як основна. Загалом навчання для отримання ступеня бакалавра триває 4 роки, протягом яких необхідно здобути 120–126 кредитів.

Програми підготовки бакалаврів у провідних американських університетах (Мічиган, Кентуккі, Індіана, Пенсільванія, Техас) на додаток до професійно сфокусованих курсів мають блок предметів, що включають вивчення соціальної поведінки, біологічних процесів, розвиток практичних навичок соціальних працівників. Так, в університеті штату Мічиган студентам надають знання про системний підхід до практичної діяльності й допомагають виробити навички до оцінювання та вирішення проблеми [3, с.17].

Протягом першого року студенти вивчають загальний навчальний курс, призначений для поглибленого засвоєння теорії і практики соціальної роботи; на другому році магістратури знання і вміння з обраної спеціальності поглиблюються і розширюються через спеціалізацію.

Для програм практичного навчання характерні такі риси: перевага індивідуальних цілей у навчальній діяльності, проблемний характер практичного навчання, зв'язок навчання з особистим досвідом, самостійне прийняття рішень, рівноправні та довірливі стосунки між студентом та інструктором. Саме програми практичного навчання дозволяють забезпечити формування професійно-педагогічної культури у майбутніх фахівців соціальної сфери.

Нині в США використовують три основні підходи до організації і здійснення практичного навчання в галузі соціального обслуговування: наставницький, академічний, об'єднувальний. Так, наставницький підхід полягає у спостереженні студентів за роботою досвідчених фахівців із клієнтами [6].

При академічному підході увага акцентується на розвитку знань студентів, їх осмисленні. На виконання практичних завдань покладається функція забезпечення аудиторного навчального процесу прикладами. Такий підхід передбачає здобуття практичної підготовки у межах академічного процесу навчання [там само, с.39].

Об'єднувальний підхід ґрунтується на встановленні взаємозв'язку між процесом навчання на практиці і пізнавальним навчальним процесом. Він розрахований на поетапне засвоєння знань, умінь та навичок практичної діяльності. Протягом усього періоду навчання в університеті застосування об'єднувального підходу передбачає участь студентів у безпосередньому процесі надання соціальних послуг. Для контролю за результатами роботи студентів і для надання допомоги викладачеві практики необхідно налагодити регулярний зв'язок [7].

З метою посилення зв'язку між навчальними закладами й оточуючим середовищем у США помітно зросла роль польової практики, яку студенти проходять у соціальних агентствах, місцевих та державних юридичних закладах, програмах надання послуг, лікарнях, центрах підтримки. Навчальний план практики включає чотири основні компоненти: визначення змісту навчання, визначення освітніх цілей студента, розвиток дидактичного компонента усередині практичної діяльності, розвиток і варіативність методів оцінювання. В основу організації польової практики покладено найновішу «концепцію ґрона», яка надає можливість студентам працювати й навчатися один у одного [3, с.13]. Дану ідею, на нашу думку, можна запозичити і нашим вищим навчальним закладам для підвищення ефективності формування ППК студентів.

На польову практику відводиться значний обсяг навчального часу: не менше 400 годин у бакалавраті та 900 – у магістратурі, що становить відповідно 30 та 50% [4].

У США у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників важливе місце належить самостійній роботі студентів, загальна питома вага якої становить 60% від усього навчального навантаження.

Більшість університетів Сполучених Штатів мають своєю складовою частиною школу соціальної роботи, яка постійно займається покращанням соціальної освіти. Навчаючись у цьому закладі, студенти набувають знань і вмінь у галузі соціальної роботи, навички командної роботи. Філософія навчання в школі соціальної роботи розкриває такі питання: полікультуралізм та робота з різними категоріями населення; соціальна справедливість і соціальні зміни; попередження виникнення соціальних проблем, лікування й реабілітація хворих; знання досліджень, присвячених вивченню поведінки людини та соціальним наукам [3, с.13].

Навчальний план підготовки соціальних працівників у школах соціальної роботи складають вступні й основні курси, які стосуються п'яти сфер навчання: методи роботи, поведінка людини в соціальному середовищі, політика соціального забезпечення та надання послуг, дослідження та оцінювання, польова практика. Вступні курси, які вивчають протягом першого семестру, надають студентам знання із загальної соціальної практики й служать своєрідною платформою для вивчення основних курсів. Наповнення навчального плану індивідуальне для кожного студента, виходячи з його рівня знань. Усі студенти, які навчаються в школах соціальної роботи США, повинні обрати для себе так звану «подвійну концентрацію» (dual concentration): визначити практичний метод навчання й галузь практики. Вибір цих двох елементів впливає на те, які курси відвідуватимуть студенти, а також вибір місця для проходження польової практики [3, с.18].

Важливе значення для нашого дослідження має вивчення досвіду застосування практичного методу навчання, який визначає знання з теорії, пов'язані з практичною роботою з людьми, сім'ями, групами, організаціями, спільнотами.

Галузь практики включає обраний напрям діяльності, тобто його специфіку, процедури, практику (наприклад, діти та молодь у сім'ях і суспільстві; люди похилого віку в сім'ях та суспільстві; охорона здоров'я; охорона розумового здоров'я; спільноти й соціальні системи) [там само].

Американські студенти мають більше можливостей вибирати і вивчати ті курси, які відповідають їх інтересам та обраній спеціалізації. Так, у США на старших курсах обсяг навчальних предметів за вибором становить близько 70% від їх загальної кількості, що сприяє, на нашу думку розвиткові складових професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери.

Нині існує тенденція до скорочення лекційного часу в загальному обсязі навчального навантаження студента. Перевага надається навчанню у малих групах та індивідуальним заняттям.

Серед форм організації навчання соціальних працівників переважають семінари, практичні заняття, самостійна робота, практикуми, тьюторіали, проектне навчання, робота в командах. Перераховані організаційні форми можна запозичити і вітчизняним вищим навчальним закладам, які готують фахівців соціальної сфери.

Інноваційною формою організації навчання є інтегративний семінар, що забезпечує розвиток рефлексивних здібностей, інтеграцію теоретичних знань і практичних вмінь студентів, які, у свою чергу, є складовими ППК.

Останнім часом значної популярності набувають віртуальні форми навчання: відеолекторії, конференції, семінари, робота в електронних бібліотеках та в мережі Інтернет. Вони широко застосовуються у програмах стаціонарного, заочного і дистанційного навчання соціальних працівників.

Робота в команді, індивідуальне додаткове консультування, індивідуальне консультування з особистих проблем, консультування в групах, тестування, ведення робочого зошиту студента, консультування в спеціальних службах (центрах охорони здоров'я, центрах превентивної роботи, центрах медичної допомоги й медичного страхування, центрах програм допомоги тощо) – ось форми організації навчання,

які варто запозичити в американських викладачів [3, с.18]. Адже дані види робіт сприяють розвитку професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціальної сфери.

Процес становлення системи професійної освіти соціальних працівників у Канаді ідентичний до американської. Така історична картина, на думку Н. Микитенко, спричинена територіальною близькістю країн та подібністю їх етнічного складу. Єдиною відмінністю у канадській схемі становлення професійної підготовки соціальних працівників від американської є часові рамки її етапів [4, с.104].

Н. Микитенко підкреслює, що практика соціальної роботи Канади розвивається у двох основних напрямах: клінічна соціальна робота та розвиток соціальної політики. Тому існує поділ соціальних працівників на таких, що надають безпосередні («прямі») послуги клієнтам, і таких, що функціонують як супервізори-менеджери, здійснюючи керівництво процесом надання послуг і практичною соціальною роботою з конкретними клієнтами, центрами надання послуг, а також контроль за виконанням соціальних програм («непрямі» соціальні послуги) [4, с.104].

На думку авторки, до основних рівнів практики в усіх названих сферах соціальної роботи Канади належать соціальна робота з індивідами та сім'ями, соціальна робота з групами, соціальна робота з громадами, соціальна політика [там само]. На відповідному рівні соціальної роботи передбачено володіння певними групами навичок.

У вищих навчальних закладах процес здобуття переддипломної освіти реалізується у два етапи:

1) загальна підготовка на початкових курсах університетських коледжів та університетів країни;

2) навчання за програмою освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» або навчання, яке передбачає присудження відповідних дипломів чи сертифікатів [4, с.71].

Перший етап переддипломного навчання має на меті засвоєння студентом гуманітарних, соціально-економічних, базових, а також невеликої кількості фахово-орієнтованих дисциплін і, відповідно, одержання визначеної (для зарахування на подальше навчання) школою чи факультетом соціальної роботи кількості кредитних одиниць [там само].

Основними рисами змісту професійної підготовки соціальних працівників в університетах Канади, на думку Н. Микитенко, є такі:

На рівні бакалаврату:
1) спільне одно–дворічне вивчення дисциплін загальної підготовки без урахування профілю обраної спеціальності;
2) вивчення фахово-орієнтованих дисциплін;
3) значна увага практичній підготовці студентів (їй відводиться близько третини навчального часу).

На рівні магістратури:
1) наявність переважно двох спеціалізацій: клінічна соціальна робота й управління сферою соціальних послуг;
2) відведення близько третини навчального часу практичній підготовці студентів (якщо не передбачається написання кваліфікаційної магістерської роботи).

На рівні докторантури:
1) широка свобода вибору тематики докторських досліджень у рамках пріоритетних напрямків наукових досліджень структурних підрозділів університетів;
2) обов'язковість вивчення низки теоретичних навчальних курсів упродовж перших двох років навчання;
3) обов'язковість проходження педагогічної практики для докторантів, які не мають досвіду викладання [4, 177].

Отже, ця підготовка характеризується системністю, гнучкістю, індивідуальним підходом, можливістю здобуття певного ступеня чи підвищення кваліфікації у системі ступеневої освіти і створює можливості для розвитку професійно-педагогічної культури.

Для нашого дослідження важливим є індивідуальний підхід у підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери, адже саме він забезпечує розвиток студента як особистості і як професіонала.

Провідною формою організації навчальних занять у Канаді є інтегроване 3-годинне заняття, в ході якого органічно поєднуються лекційна форма викладу навчального матеріалу з практичною роботою над його закріпленням. Семінарські заняття полягають в обговоренні змісту навчально-наукових джерел, самостійно опрацьованих студентами на основі матеріалів для читання, укладених для них викладачами [4, с.177]. Серед інших форм переважають індивідуальні консультації, самостійна робота студентів, котра включає опрацювання літератури, роботу з Інтернет-джерелами, написання письмових робіт, підготовку презентацій тощо.

Серед методів організації навчальних занять в університетах Канади превалюють інтерактивні (робота в групах, рольові ігри, брейн-стормінг). Такі методи забезпечують моделювання професійних ситуацій, формування вмінь і навичок вирішення задач, розвивають креативне мислення і сприяють формуванню компонентів ППК майбутніх соціальних працівників.

У канадській моделі навчання центральне місце посідає студент. Увесь навчальний процес зорієнтований на його потреби та інтереси і на забезпечення належного зворотного зв'язку в системі «викладач – студент» (форми оцінювання роботи викладача, які заповнюються студентами, опитування щодо задоволеності студентів навчальним процесом) [4, с.179]. Цей підхід, на нашу думку, доцільно запозичити і нашим викладачам, щоб спогади про навчання у ВНЗ залишились одними із самих приємних у житті студентів.

Бакалаврат – у середньому 4-річний курс університетської освіти, після успішного завершення якого студентові присвоюється рівень бакалавра соціальної роботи. Виконання вимог цього етапу освітнього процесу передбачає одержання студентом певної кількості кредитів з нормативних, у переважній більшості, фахово-орієнтованих дисциплін; вибіркових дисциплін; проходження ним професійної практики.

Програми (термін «програма», який застосовується щодо освітньої системи Канади, означає «кваліфікаційний напрям підготовки фахівців») дипломної підготовки фахівців з соціальної роботи розраховані на професійну підготовку фахівців у магістратурі та докторантурі [4, с.177].

Магістратура – 1-річний курс навчання на базі бакалаврату та 2-річний курс навчання для осіб, які здобули базову вищу освіту, але не у сфері соціальної роботи. Після успішного завершення навчання студентові присвоюється ступінь магістра соціальної роботи.

Докторантура – 4–6-річний курс навчання, написання та захист наукового дисертаційного дослідження. Студенти, що навчаються за повним тижневим навантаженням, повинні бути зареєстрованими для вивчення щонайменше 80% дисциплін плану підготовки фахівців у навчальному році.

На думку Н. Микитенко, характерною ознакою професійної підготовки соціальних працівників є рання спеціалізація та інтегративний підхід, який поєднує науковий пошук і практичні аспекти соціальної роботи. Навчальні плани факультетів і шкіл соціальної роботи на сучасному етапі містять теоретичний і практичний компоненти (другому відводиться особлива увага) [там само].

Третій рівень професійної підготовки соціальних працівників – післядипломна освіта – передбачає підвищення професійної кваліфікації у системі неперервної освіти. Таким чином, система ступеневої освіти сприяє реалізації принципів послідовності та наступності у професійній підготовці фахівців на різних її етапах.

Практичний компонент займає вагоме місце в змісті професійної підготовки соціальних працівників в університетах Канади і характеризується наявністю двох моделей організації навчальної практики, а саме: «університетської моделі» та «агенційної моделі» [там само]. Сучасні канадські університети надають перевагу другій моделі, оскільки тоді студент перебуває у полі зору більшої кількості фахівців і має ширші можливості набуття професійних знань, умінь і навичок.

У процесі навчання за програмами бакалаврату та магістратури студенти проходять кілька типів практики. На кожному з етапів студенти виконують відповідні завдання, проводять презентації, ведуть документацію, беруть участь у обговоренні результативності процесу набуття умінь і навичок, здійснюють оцінювання ефективності цього процесу.

Діяльність навчальних закладів у напрямі підготовки фахівців для сфери соціальних послуг регулюється державними освітніми стандартами вищої професійної освіти, розробленими відповідно до світових кваліфікаційних стандартів підготовки фахівців у галузі соціальної роботи (Аделаїда, 2004 р.). Документ представляє 9 груп стандартів, які уніфікують концептуальні засади школи, цілі та результати програми підготовки фахівців, вимоги до змісту навчальної програми, до штату спеціалістів, категорій студентів, до структури, управління та ресурсів навчальних закладів, регламентують цінності та етичні питання соціальної роботи. Проте їх положення акцентують увагу на організаційних аспектах діяльності навчальних закладів і не висвітлюють змісту навчальних планів і програм [там само]. Важливою проблемою у процесі роботи над укладенням вітчизняних стандартів підготовки соціальних працівників є узгодженість змісту ступеневої підготовки фахівців для сфери соціальних послуг на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях.

Важливою стороною соціальної роботи в Канаді є зростаюча кількість талановитих молодих соціальних працівників із високою мотивацією, прагнучих до кар'єри в соціальній роботі [1, с. 23]. На її думку, всі, хто задіяні в системі підготовки майбутніх соціальних працівників, зацікавлені в оптимальному складанні навчального плану й високому рівні викладання навчального матеріалу, оскільки канадські

школи і факультети соціальної роботи активно залучають студентів з якісно високим рівнем знань [там само].

Н. Видишко справедливо зазначає, що кожна професійна школа соціальної роботи повинна розробити реальний план, котрий визначає потреби в безперервній освіті соціальних працівників у своєму регіоні й реалізовувати цей план самостійно або в співпраці з іншими професійними організаціями й установами. А освітні програми повинні гарантувати:

- знання в галузі гуманітарних предметів, які належать до них, соціальним наукам про поведінку людини, включаючи базу знань, котрі належать до розвитку й людської поведінки в довкіллі;
- критичний аналіз соціальної роботи й історії соціального добробуту, соціальної політики як соціальних інститутів і їх взаємозв'язок із соціальною роботою;
- практичні навики, необхідні для аналізу ситуацій і подальшої професійної роботи з клієнтом;
- систематичне дослідження і критичне оцінювання теоретичних і концептуальних основ практики соціальної роботи;
- розуміння цілей, практики, етики, розвиток цінностей соціальної роботи й професійної думки;
- розвиток у студентів необхідності в постійному професійному удосконаленні [2, с.27].

Отже, аналіз американського та канадського досвіду підготовки фахівців соціальної сфери свідчить про те, що викладачі та студенти повинні спільними зусиллями працювати над розвитком професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів. Для цього необхідне розуміння ними цінностей та етики соціальної роботи, надання можливості вибирати і вивчати ті курси, які відповідають інтересам майбутніх фахівців соціальної галузі та обраній спеціалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Видишко Н.В. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників у коледжах Канади: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Н.В. Видишко. – Вінниця, 2010. – 250 с.
2. Видишко Н.В. Основи підготовки фахівців із соціальної роботи в коледжах Канади / Н.В. Видишко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. – Випуск 22 / редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. – С.27.
3. Віннікова Л.В. Система підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах США : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Л.В. Віннікова. – Луганськ, 2003. – 22 с.
4. Микитенко Н.О. Професійна підготовка соціальних працівників в університетах Канади: дис… канд. пед. наук : 13.00.04 / Н.О. Микитенко. – Львів, 2006. – С.104.
5. Собчак Н. Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Н.Собчак. – Тернопіль, 2004. – 21 с.
6. Фалинська З.З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах: дис… канд. пед. наук: 13.00.04 / З.З. Фалинська. – Вінниця, 2006. – 191 с.
7. Sideon R. Comments on the Structure and Formes of Social Work Knowledge // Social Work and Social Sciences Review. – 1989 – 1990. – № 1 (1). – P. 29–44.

УДК 371.134

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З СІМ'ЄЮ В НІМЕЧЧИНІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Дужа-Задорожна М.П., аспірант

Львівський національний університет ім. Івана Франка,
Національний університет «Львівська Політехніка»

У статті досліджено процес професійної підготовки соціальних педагогів Німеччини до роботи з сім'єю у його історичному аспекті, проаналізовано навчальні плани з підготовки соціальних фахівців у різні історичні періоди.

Ключові слова: соціальна і соціально-педагогічна освіта, фахові школи соціальної педагогіки, підвищені фахові школи соціальної роботи, теоретичний курс, практика, професійне визнання.

Дужа-Задорожна М.П. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ В ГЕРМАНИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ / Львовский национальный университет им. Ивана Франко, Национальный университет «Львовская Политехника», Украина.

В статье исследован процесс профессиональной подготовки социальных педагогов Германии к работе с семьей в его историческом аспекте, проанализированы учебные планы по подготовке социальных специалистов в различные исторические периоды.

Ключевые слова: социальное и социально-педагогическое образование, профессиональные школы социальной педагогики, повышеные профессиональные школы социальной работы, теоретический курс, практика, профессиональное признание.

Duzha-Zadorozhna M.P. PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL PEDAGOGUES FOR THE WORK WITH FAMILY IN GERMANY: HISTORICAL ASPECT / Ivan Franko National University of Lviv, Lviv Polytechnic National University, Ukraine.

The article deals with the process of professional training of social pedagogues in Germany for work with family in its historical aspect, analyzes the educational plans for training of social specialists in different historical periods.

Key words: social and social-pedagogical education, professional schools of social pedagogy, higher professional schools of social work, theoretical course, practice, professional recognition.

Загальновідомо, що для демократичного суспільства базовим соціальним інститутом є сім'я, як важливий фактор виживання, захисту і становлення індивіда, як першооснова духовного, економічного та соціального розвитку суспільства. У ній формуються норми поведінки, розкриваються індивідуальні якості особистості, закладається ставлення до навколишнього світу, до моральних, ідейних та культурних цінностей. В умовах глобальної суспільно-політичної та економічної кризи сучасна сім'я зазнає істотних змін, що порушують її нормальну життєдіяльність та повноцінне виконання функцій, і тому потребує всестороннього сприяння зі сторони держави та суспільства.

Здійснення ефективного соціального супроводу родин, надання сім'ям соціальних послуг та різноманітних видів соціально-педагогічної допомоги можливе лише за наявності висококваліфікованих фахівців, що вимагає створення в Україні ефективної системи професійної підготовки працівників соціальної сфери. Таким чином, дуже актуальним є вивчення, осмислення і адаптація зарубіжного досвіду, зокрема Німеччини, де соціальна робота й соціальна освіта мають більш ніж столітню історію та багаті традиції. Важливість досвіду цієї держави полягає також у тому, що вона займає передові позиції з розробки і впровадження міжнародних стандартів професійної освіти.

Аналіз історико-педагогічної та наукової літератури свідчить, що різним теоретичним і практичним аспектам професійної підготовки соціально-педагогічних працівників в Україні присвячені дослідження українських учених С. Архипової, О. Безпалько, П. Гусака, І. Звєрєвої, А. Капської, І. Козубовської, Г. Лактіонової, Л. Міщик, В. Поліщук та ін. Зарубіжний досвід у цій сфері вивчали Н. Абашкіна, Л. Віннікова, Н. Гайдук, С. Когут, І. Козубовська, Н. Микитенко, О. Пічкар, О. Пришляк Н. Собчак, В. Тименко. Система соціально-педагогічної освіти Німеччини, вплив освітніх реформ на організацію навчання у вищих навчальних закладах, підготовка соціальних педагогів/соціальних працівників до роботи з сім'єю стали об'єктом наукових пошуків німецьких учених, серед яких Г.-Й. Браунс, Р. Візнер, М.-Е. Карстен, Е. Крузе, У. Лянґе-Аппель, К.-В. Мюллер, Т. Ольк, Г.-У. Отто, Г. Пфаффенберґер, Т. Раушенбах, Г. Тірш, В. Толе та інші.

Враховуючи, що зазначена проблематика й досі залишається не достатньо вивченою, що суперечить об'єктивним потребам щодо підвищення якісного рівня підготовки фахівців для соціальної сфери в Україні, метою нашої статті було обрано аналіз професійної підготовки соціальних педагогів до роботи з сім'єю у її історичній ретроспективі.

Історико-педагогічний аналіз процесу становлення соціальної педагогіки та її освіти в Німеччині свідчить про те, що інституціалізація професійної підготовки у сфері соціальної/соціально-педагогічної

діяльності й розвиток самої професії тісно пов'язані між собою. Причому соціально-педагогічна освіта завжди відігравала особливу роль у формуванні професійного поля діяльності.

Перші спроби впровадження систематичної підготовки соціальних працівників до надання благодійної допомоги датуються кінцем XIX століття і пов'язані насамперед з діяльністю у конфесійному контексті «Сестер для догляду за бідними і хворими», функціонуванням навчальних закладів діяконіс; заснуванням Жанетт Шверін у 1893 році спілки «Групи дівчат і жінок для соціальної допомоги та роботи», яка пропонувала спочатку окремі лекції, згодом перший закритий соціальний жіночий курс «Вступ до благодійної діяльності» (1897 р.). У 1899 році Алісе Саломон організувала однорічну програму підготовки соціальних працівників «Теорія виховання, соціальної опіки і народного господарства», яку Дітер Оельшлєгель називає «паростком соціальної професійної освіти у Німеччині» [6, с. 161].

На цей час у Домі Песталоцці і Фребеля, який був відкритий у 1878 році Генрієтте Шрадер-Брейман, вже фукціонували курси підвищення кваліфікації тривалістю пів року для вихователь ок дитячих садків з трьохрічним стажем роботи. Ці курси мали на меті підготовку молодіжних керівників (майбутніх соціальних педагогів) для керівних посад у дитячих садках, притулках і споріднених закладах позашкільної роботи з дітьми та молоддю. Головним завданням курсів було поглиблення знань про дитину та її поведінку і насамперед про дітей та молодь шкільного віку. Оскільки число розлучень зростало, актуальною проблемою стала підготовка фахівців до надання допомоги у вихованні кризовим сім'ям.

Початком інституціалізації німецької соціальної освіти вважається 1908 рік, коли на базі своїх однорічних курсів Алісе Саломон заснувала в Берліні першу двохрічну «Соціальну жіночу школу». Усвідомлення необхідності для соціальної роботи спеціально підготовлених кадрів сприяло тому, що до початку Першої світової війни програма цього освітнього закладу набула поширення по всій країні. На той час у Німеччині з ініціативи благодійних жіночих об'єднань та за підтримки церкви виникли 13 шкіл соціального спрямування для дівчат з вищих буржуазних кіл. Пізніше до них долучились також державні освітні заклади [1, с. 104].

Згідно з концепцією перших жіночих шкіл професійна підготовка соціальних працівниць включала не лише просту передачу знань та засвоєння методів і технологій, а й сприяла розвитку їхньої особистості, формуванню в них чіткої життєвої позиції та соціальних ідеалів. Поєднання в навчальному процесі теоретичних занять і практичної підготовки були, на думку Алісе Саломон, необхідною передумовою успішної благодійної діяльності [4, с. 33].

Перші семінари молодіжних керівників тривалістю один рік з'явились у 1909 році в Берліні і Франкфурті. Навчальний план у цих закладах складався з теоретичних предметів (педагогіка, гігієна, професійна орієнтація, молодіжна і народна література, методика викладання), домоведення та предметів культосвітнього спрямування і практичної діяльності в дитячих садках та групах продовженого дня. У 1911 році в Прусії було видано Перше державне положення про порядок проведення іспитів для молодіжних керівників, на рік пізніше державне визнання отримують освітні заклади керівників молоді в Берліні, Касселі, Франкфурті [8, с. 94].

Перша світова війна і післявоєнний період внесли суттєві зміни як у саму соціальну/соціально-педагогічну діяльність, так і в соціальну освіту. Матеріальна скрута, злидні, безробіття, брак житла, відсутність годувальника в сім'ї вели до зростання числа опікунських та виховних закладів, в яких відчувалась гостра потреба у кваліфікованих фахівцях. Як вважає Уте Лянґе-Аппель, саме кінець Першої світової війни став початком зародження в Німеччині професійної соціально-педагогічної та соціальної діяльності [4, с. 79–80].

Цей період характеризується появою нових навчальних закладів соціального спрямування. У 1919 році у Німеччині функціонували 26 Соціальних жіночих шкіл, які ставили за мету професійну підготовку фахівців до роботи в соціальній / соціально-педагогічній сферах, причому випускниці цих шкіл за свою працю отримували вже грошову винагороду. З метою уніфікації змісту й тривалості навчання, умов прийому, визначення основних напрямів професійної освіти у соціальній сфері та створення єдиної концепції основ професії у 1917 році за ініціативою Алісе Саломон було засновано «Конференцію соціальних жіночих шкіл Німеччини».

Розвиток соціально-педагогічної освіти в Німеччині в добу Веймарської республіки характеризується значними нововведеннями у системі підготовки соціальних працівників. Зокрема, змінюються завдання і характер навчання на курсах та школах соціальної освіти. Якщо спочатку вони ставили за мету здійснення професійної підготовки працівниць, які могли б очолити добровільні філантропічні об'єднання, то під кінець періоду Веймарської республіки здійснено переорієнтацію на індивідуальну роботу «від людини до людини». У 1918 році всі школи пройшли реєстрацію і отримали статус професійних навчальних закладів. Було запроваджено обов'язковий державний екзамен для випускників. Зазнав змін класовий склад студентів. У школи, в основному, почали поступати представниці середнього класу населення, які прагнули отримати роботу і самостійно забезпечувати своє життя [2, с. 44–45].

22 жовтня 1920 року новостворене Пруське Міністерство народного добробуту видало нове Положення про порядок проведення іспитів, яке на наступні десятиліття суттєво стабілізувало освітню діяльність у галузі соціальної роботи і соціальної педагогіки. Умовою прийому до Соціальної жіночої школи, яку ввели в систему середньої спеціальної освіти і перейменували у Школу соціальної освіти, був атестат про закінчення ліцею, або закладу, що прирівнювався до нього. У випадку закінчення народної школи передбачався вступний іспит. Додатково необхідно було, в залежності від обраного напряму (напр., опікунка хворими, доглядальниця за немовлятами, вихователька в дитячому садку), здобути фахову освіту, чи мати трирічний стаж роботи соціальній сфері. Враховувалась також придатність претендентки до соціально-педагогічної дільності. У 1922 році згідно з наказом міністра народного добробуту Школи соціальної освіти було визнано підвищеними фаховими школами, оскільки цьому рівню відповідали їхні умови прийому, зміст навчання та введення випускниць у професію [9, с. 231].

Подальшому розвитку соціальної освіти, її консолідації з практичною професійною діяльністю сприяло прийняття у 1922 році Імперського закону про опіку над неповнолітніми та Закону про чинення правосуддя у справах неповнолітніх у 1923 році, які вперше задекларували право кожної німецької дитини на виховання і порушили питання щодо професійності та значимості соціальної і соціально-педагогічної роботи.

Потреба у робочій силі в соціальній сфері розширила цільову групу абітурієнтів навчальних закладів соціального спрямування. Сюди все частіше почали вступати дівчата і молоді жінки з робітничих верств населення. Війна та інфляція сприяли також появі чоловіків у сфері благодійної діяльності. Вони були необхідні для соціальної роботи з інвалідами війни, правопорушниками, людьми, що конфліктували з законом. Першим навчальним закладом соціального спрямування для чоловіків був Семінар благодійної допомоги молоді, відкритий у 1923 році при Берлінській вищій політичній школі і перейменований у 1925 році на «Соціально-політичний семінар, школа благодійної допомоги і економіки», який пропонував схожий навчальний курс що й Соціальні жіночі школи. Крім того при жіночих школах було організовано для соціальних робітників-чоловіків курси післядипломної освіти з метою отримання кваліфікацій, що визнавались державою. Офіційний доступ у соціальну освіту чоловіки отримали лише в 1927 році з прийняттям першого Пруського указу [6, с. 162].

Кожна соціальна школа в межах загальноосвітньої підготовки мала певний визначений напрям професійної освіти: благодійна допомога молоді, медичне соціальне забезпечення або благодійна допомога у веденні господарства. Було запроваджено також уніфіковану назву професії для випускників – «соціальна опікунка / соціальний опікун». Навчання у школах охоплювало двохрічний теоретичний курс, рік практики і закінчувалось державним екзаменом з обраної спеціальності, який давав право на працю в державних установах при умові, що випускнику виповнилось 24 роки. Серед професійно зорієнтованих предметів, які вивчали у школах (теорія народного господарства, правознавство, соціальна політика і страхування, медицина / гігієна тощо) центральне місце займали психологія і педагогіка [3, с. 46–47].

У своєму «Підручнику соціальної опіки» («Leitfaden der Wohlfahrtspflege»), який був виданий у 1921 році і одразу ж став хрестоматійним для навчальних закладів соціального спрямування, Алісе Саломон наголошує, що соціальна робота у всіх її сферах діяльності неможлива без виховного аспекту. Дотримуючись теорії ідентичності, авторка ставить знак рівності між соціальною роботою і соціальною педагогікою. Таке розуміння сприяло тому, що в кінці 20-х – на початку 30-х років XX століття поняття «соціальна освіта» було замінено на поняття «соціально-педагогічна освіта», а виховний компонент у сфері соціальної роботи набуває пріоритетного значення.

На основі аналізу документів можна зробити висновок, що на початку XX ст. школи молодіжних керівників функціонували незалежно від шкіл соціальної освіти, що викликало тривалі дискусії. Лише після того, як за прикладом Прусії й інші федеральні землі Німеччині видали свої Положення про порядок проведення іспитів, вдалося досягнути згоди щодо взаємного визнання дипломів цих двох типів шкіл, а з 1931 року на території цілої країни діяло уніфіковане Положення Німецького Рейху. Як вважає Хрістоф Захсе, завершальним етапом консолідації освіти соціального спрямування стала поява у 1930 році «Директив до навчальних планів для шкіл благодійної допомоги» як наслідок співпраці Конференції соціальних жіночих шкіл та Пруського міністерства народного добробуту щодо змісту освіти [9, с. 233].

Оскільки школи молодіжних керівників від початку їх заснування передбачались як курси підвищення кваліфікації для вихователь ок, тривалість навчання, згідно з Положенням 1931 року, залишалась один рік. Проте було суттєво розширено сферу їх професійної діяльності. Молодіжні керівники могли займатись вихованням і навчанням молоді, освітою матерів, інструктажем вихователь ок в дитячих садках і притулках, фаховим консультуванням у відповідних установах. Незважаючи на постійні дебати щодо збільшення терміну навчання, цю ситуацію було змінено лише у середині XX століття.

Таким чином, як підкреслює Оксана Пришляк, кінець 20-х – початок 30-х років XX ст. у Німеччині характеризується певною консолідацією зусиль у сфері професійної соціальної і соціально-педагогічної

освіти. Однак існували численні суперечності, серед яких невизначеність статусу і сфер волонтерської та професійної соціально-педагогічної діяльності. Добровільні і кваліфіковані соціальні працівники працювали разом у сферах соціально-педагогічної допомоги молоді та її соціального захисту, допомоги сім'ї, у народних кухнях і швейних майстернях. При цьому праця добровільних і штатних працівників оплачувалась однаково, незважаючи на вищу кваліфікацію останніх. Невирішеною залишалась проблема співвідношення на ринку праці жінок-соціальних працівниць, що закінчили школи соціальної освіти і тих, що закінчили лише короткотривалі курси. Згідно з Положенням 1920 року, державний сертифікат, а отже і рівні права, могли отримати як випускниці шкіл соціальної освіти після двох років навчання, року практики і успішної здачі державного екзамену, так і жінки, що мали трьохрічний стаж роботи і закінчили лише короткотривалі курси, без здачі іспитів. При прийомі на роботу роботодавці, зазвичай, враховували життєвий і професійний досвід, а не кваліфікацію претенденток, тому ціле покоління випускниць шкіл соціальної освіти було приречене на безробіття [2, с. 46].

З приходом до влади націонал-соціалістів у 1933 році відбувається докорінна зміна соціальної політики Німеччини, зниження професійного рівня соціальної роботи, формування нового ставлення до родини та сімейного виховання, підпорядкування його націонал-соціалістичним ідеалам, узаконюється та широко пропагується панівне становище держави щодо виховання молоді, соціально-педагогічна робота підмінюється так званою «народною опікою». Внаслідок реорганізації шкіл соціальної освіти у «Націонал-соціалістичні жіночі школи народної опіки», ідеологізації навчальних програм, розпуску окремих навчальних закладів соціального спрямування, звільнення викладачів «неарійського походження» було зруйновано ідентичність німецької соціальної/соціально-педагогічної освіти Веймарівського періоду.

З навчальних планів зникли їхні загальноосвітні, теоретичні та історичні складові, як і соціальна політика, соціологія, педагогіка і психологія, зате у повному обсязі вивчали «Націонал-соціалістичну історію Німеччини», «Народну опіку», «Расову гігієну», «Євгеніку (науку про спадкове здоров'я людини)», «Професійну етику», які базувались на націонал-соціалістичному світогляді. Це призвело до спрощення системи соціальної/соціально-педагогічної професійної підготовки, зниження рівня освіти як серед учениць, так і педагогів [3, с. 55].

З початком Другої світової війни потреба в соціально-педагогічних кадрах невпинно зростає, внаслідок чого виникають нові навчальні заклади, спеціальні відділи соціальної освіти при фахових школах, короткі курси для співробітниць Націонал-соціалістичного жіноцтва і Союзу німецьких дівчат, що розширило можливості оволодіння професією. У 1939 році в Німеччині функціонувало 43 соціальні навчальні заклади різного підпорядкування: 9 шкіл під безпосереднім керівництвом націонал-соціалістів, 2 державні школи, 9 міських, 7 католицьких, 13 протестантських і 3 заклади без конфесійного підпорядкування.

Проте головним показником професійної придатності випускниць та необхідною умовою прийому їх на роботу стала вірність націонал-соціалістичним ідеалам, а не знання і досвід. Державні сертифікати почали видавати також і добровільним працівникам без освіти, що призвело до втрати з великими зусиллями досягнутого стандарту і подальшої депрофесіоналізації соціальної роботи. Цей процес мав негативний вплив і на діяльність професійних організацій. Так у 1934 році «Конференцію соціальних жіночих шкіл Німеччини» перейменували у «Раду рейху державних шкіл народної опіки», а у 1937 році розпустили, оскільки вона втратила своє значення. Всі ці зміни в період націонал-соціалізму негативно позначились на подальшому розвитку німецької соціальної/соціально-педагогічної освіти.

З крахом націонал-соціалістичної диктатури в Німеччині починається фаза відновлення соціальної та соціально-педагогічної діяльності. Важке матеріальне становище більшої частини населення, наявність великої кількості втікачів і жертв війни мали значний вплив на соціальну роботу і диктували умови, в яких вона відбувалась. Подальший економічний підйом Німеччини у 50-х роках спричинив суттєві зміни у сфері соціальної діяльності, що полягали у переході від матеріальної допомоги до психологічної [3, с. 56, 58].

Соціальна освіта в перші повоєнні роки переживала етап відродження. Відбувався процес денацифікації та реорганізації шкіл соціального спрямування з метою повернення їх до стану, у якому вони були в період Веймарської республіки. Окупаційна влада закривала школи народної опіки і звільняла викладачів, що були пов'язані із націонал-соціалістичним рухом, запрошувала нових фахівців, вільних від впливу нацистської ідеології. Реорганізованим начальним закладам було повернено стару назву «Школи соціальної освіти» і статус підвищеної фахової школи, навчання в них тривало до двох років. У післявоєнний період було створено нові громадські об'єднання «Німецьку професійну спілку соціальних працівників і соціальних педагогів» (DBS – «Deutscher Berufsverband der Sozialarbeiter und Sozialpädagogen») і «Професійну спілку соціальних працівників, соціальних педагогів та лікувальних педагогів» («Berufsverband der Sozialarbeiter, Sozialpädagogen, Heilpädagogen»), які у 1993 році злились в одну організацію. У червні 1945 року в Будинку Песталоцці і Фребеля в Берліні відкриваються перші післявоєнні курси [4, с. 214–218].

Головна увага на цьому етапі приділялась організаційній стабілізації та оновленню змісту професійної підготовки соціальних працівників. Значний вплив на визначення суті соціальної/соціально-педагогічної освіти мав розвиток теорії і практики соціальної роботи у США і Англії. Як слушно наголошує Оксана Пришляк, зазначений процес був ускладнений певними невідповідностями у підходах до суті навчальних програм. Наприклад, предмет «Соціальна робота», що викладався у США як самостійна дисципліна, мав мало спільного з уявленнями про соціальну роботу в Німеччині. Тому, запозичивши американську методику соціальної роботи, а саме три класичні методи (індивідуальну, групову і роботу в громаді), в усьому іншому Німеччина намагалась зберегти самобутність [2, с. 49].

Навколо освіти у сфері соціальної/соціально-педагогічної діяльності тривали постійні дебати. Конференції, які відбувались на початку 50-х років у різних федеральних землях Німеччини, ставили вимогу щодо реформування професійної підготовки у даній галузі. Головною метою цих реформ було створення концепції однорідної базової освіти, яка б давала можливість працювати майбутнім фахівцям у різних сферах соціальної діяльності. Для цього три напрями професійної підготовки, запроваджені у 20-х роках – благодійну допомогу молоді, медичне соціальне забезпечення і благодійну допомогу у веденні господарства – необхідно було скасувати. Проте передбачалось поглиблене вивчення певних предметів на другому році навчання. Зміст і методи викладання були спрямовані на забезпечення тісного зв'язку між теорією і практикою [3, с. 60–61].

У 1959 році, спершу в землі Північний Рейн-Вестфалія, а пізніше в інших 9 землях було видано нове Положення про освіту фахівців соціальної сфери, яке відповідало за своїм змістом «Закону про професійну освіту» від 22 жовтня 1920 року. Ганс Пфаффенберґ виділяє такі центральні пункти цього Положення:

- Школи соціальної освіти було реорганізовано в підвищені школи соціальної роботи.
- Тривалість навчання продовжено до трьох років (включно з роком післядипломної практики), зате було скасовано вступну практику.
- Впроваджувалась уніфікована базова підготовка без поділу на напрями.
- На завершення післядипломного стажування перед видачею сертифіката державного зразка запроваджувався колоквіум з метою наголошення на тому, що стажування є важливою складовою професійної підготовки.
- Вводилась нова уніфікована назва професії для фахівців соціальної сфери – «соціальний працівник» [7, с. 92].

Серед теоретичних предметів, які вивчались у підвищених школах соціальної роботи, центральне місце з найбільшою кількістю годин займали «Педагогіка», «Психологія», «Допомога молоді» і «Молодіжне право». Далі йшли «Музика», «Фізична культура», «Охорона здоров'я» і «Гігієна». До третьої групи належали: «Соціальна етика/Релігія», «Право», «Держава», «Соціальна допомога/Соціальне право», «Наука про управління», «Економічна і соціальна політика», «Основи і методи соціальної роботи». Найменше годин припадало на «Соціологію». Крім цього, кожна школа мала свою спеціалізацію, яка передбачала поглиблене вивчення певних спеціальних предметів. [3, с. 71]. Аналіз навчальних планів з підготовки соціальних фахівців в сучасних вищих навчальних закладах показав, що вони мають багато спільного з планами підвищених шкіл соціальної роботи 60-х р.р. XX століття.

У перші повоєнні роки важливих змін зазнала також професійна підготовка молодіжних керівників: до 1951 року тривалість терміну навчання у всіх федеральних землях було продовжено до півтора років. Нові вимоги ставились і до змісту освіти, а саме щодо більшої диференціації в педагогіці та психології, врахування глибинної психології та лікувальної педагогіки, вивчення соціально-екномічних предметів, методів індивідуальної допомоги і роботи з різними групами осіб, зокрема з сім'єю.

У 1956 році Конференція міністрів освіти видала «Директиви щодо підготовки молодіжних керівників», згідно з якими тривалість навчання було збільшено до двох років, а семінари молодіжних керівників отримували статус підвищених фахових шкіл. Умовою прийому до цих шкіл був атестат про двохрічну освіту вихователькі у дитячому садку і щонайменше трирічний стаж практичної діяльності. Таким чином, загальна тривалість професійної підготовки молодіжних керівників становила сім років, а контингент студентів був виключно жіночий. Але вже у 1961 році у трьох із 17 навчальних закладів, що готували молодіжних керівників, навчались чоловіки, причому сфера діяльності молодіжних керівників поступово розширювалась. Крім керівних посад у різноманітних виховних закладах, молодіжних гуртожитках, будинках школяра, більших дитячих садках і притулках, вони надавали освітні послуги у соціально-педагогічних установах, професійних училищах і школах матерів, займались фаховим консультуванням, працювали в закладах охорони здоров'я, освіти і системи соціального забезпечення.

Цікавим у контексті нашого дослідження є той факт, що позашкільною молодіжною роботою займались не лише молодіжні керівники з відповідною освітою, а й діякони, молодіжні та соціальні секретарі, парафіяльні помічники (конфесійна сфера), соціальні працівники, молодіжні опікуни, керівники дитячих будинків тощо [3, с. 78–79].

На початку 60-х р.р. процес підготовки соціально-педагогічних працівників стає предметом дискусій з боку громадських і релігійних організацій. Висуваються різні концепції, проекти, моделі професійної підготовки фахівців у цій сфері, а у 1967 році згідно з рішенням конференції міністрів освіти проводиться її реорганізація. Як результат реформи з'явились професійні школи соціальної педагогіки, в яких здобували освіту майбутні вихователі дитячих садків, притулків і дитячих будинків. Процес навчання охоплював двохрічний теоретичний курс і рік практики, після чого можна було одержати сертифікат державного зразка. Для професії «молодіжний керівник» вводилась нова назва – «соціальний педагог». Їх професійна підготовка тривалістю 4 роки (включно з роком професійного визнання) стала тепер базовою, а не просто курсами підвищення кваліфікації і здійснювалась у підвищених школах соціальної педагогіки, які мали аналогічний статус, що й підвищені школи соціальної роботи [6, с. 163].

Згідно з даними Дітера Оельшлєгеля, у кінці 60-х р.р. XX століття в Німеччині поряд із 45 підвищеними школами соціальної роботи діяли 40 підвищених шкіл соціальної педагогіки. Ці школи крім спеціальної давали ще й загальну освіту на рівні ґімназії, тому їх випускники мали право поступати у вищі навчальні заклади, зокрема на факультети економіки і соціальних наук. До 1971 року соціальна й соціально-педагогічна освіта знаходились на рівні середньої професійної [8].

На початку 70-х р.р. в Німеччині починається широкомасштабна реформа всієї системи освіти, пов'язана зі швидким розвитком економіки і соціальної сфери та відставанням освіти від їх потреб. Прем'єр-міністри федеральних земель 31 жовтня 1968 р. підписали угоду, згідно з якою всі існуючі підвищені професійні школи і академії переходили у статус вищих. Отже і підвищені школи соціальної роботи і соціальної педагогіки було перетворено у вищі фахові школи, а соціальна робота/соціальна педагогіка, як важливий професійний напрям, вперше увійшла до системи вищої освіти.

У декількох університетах і педагогічних інститутах на новостворених факультетах соціальної освіти було також запроваджено спеціальності «Соціальна робота» та «Соціальна педагогіка». З цього часу почали проводити важливі теоретичні та практичні наукові дослідження в даній галузі, а випускникам присвоювати звання дипломованого соціального працівника і соціального педагога. Навіть робились спроби об'єднання вищих фахових шкіл з університетами з метою посилення практичного спрямування університетської освіти, створення єдиної системи підготовки фахівців соціальної сфери, проте цей проект не мав значного успіху і у 70-х – 80-х р.р. XX ст. соціальна/соціально-педагогічна освіта залишалась неоднорідною [6, с. 167].

Підготовка соціальних педагогів здійснювалась в основному у вищих фахових школах, в університетах і на факультетах соціального забезпечення в інтегрованих вищих школах, які надавали випускникам Дипломом I з правом практичної роботи і Дипломом II з правом викладання у вищій школі та можливістю продовження навчання. Персонал для дитячих садків, молодіжних центрів і по догляду за дітьми на дому готували на середньоосвітньому рівні у професійних, спеціалізованих школах [1, с. 108].

Найбільшою популярністю серед абітурієнтів, які обирали своєю майбутньою професією спеціальність «соціальний педагог / соціальний працівник» у 70-х р.р. XX ст. користувались вищі фахові школи. Більш прикладна орієнтація навчання, коротші його терміни та триваліша виробнича практика в навчальний період відрізняли ці освітні заклади від університетів. Різке збільшення числа студентів, подекуди до 100%, призвело до гострої недостачі кваліфікованих викладацьких кадрів. Тому перелік дисциплін, які викладались у різних школах, суттєво відрізнявся. Навчальний процес у вищих фахових школах, що тривав 6 семестрів, охоплював 2 семестри базового і 4 семестри основного етапу навчання із спеціалізацією у певній сфері соціальної роботи чи соціальної педагогіки. Процес підготовки у вищих фахових школах мав певні недоліки, які проявлялись у фрагментарності характеру освіти, слабких міжпредметних зв'язках, відсутності цілеспрямованої роботи з формування особистісних якостей майбутнього соціального фахівця. Таким чином, вищі фахові школи соціальної роботи і соціальної педагогіки майже не відрізнялись від підвищених шкіл [3, с. 111–115].

Альтернативою університетам і вищим фаховим школам стали навчальні заклади експериментального типу – фахові академії, які перенесли принцип дуальної системи професійної освіти – поєднання практичного і теоретичного навчання – у сферу вищої школи. Перші академії виникли в 1971 році в землі Баден-Вюртемберг і, поширившись згодом на інші землі, пропонували широкий спектр спеціалізацій: вихователь дитячого будинку (двохрічний курс навчання), робота з молоддю, сім'ями, з ув'язненими, з людьми, що мають фізичні і психічні відхилення, соціальний менеджмент, соціально-педагогічне консультування, робота з людьми похилого віку тощо (після трьох років навчання видавався диплом соціального педагога державного зразка). Недоліки професійної підготовки в академіях полягали в недостатньому теоретичому навчанні та розриві між теоретичним і практичним її компонентами [8].

Необхідність посилення наукового спрямування професійної підготовки соціальних педагогів, потреба суспільства у фахівцях, які могли б займатись як практичною, так і науковою діяльністю (здійснювати педагогічну освіту батьків, надавати кваліфіковану консультативну допомогу, займатись позашкільною освітою дітей і молоді), зумовили інтеграцію спеціальностей «Соціальна робота» та «Соціальна

педагогіка» в університетах та педагогічних інститутах. Підготовка дипломованих соціальних педагогів у цих вищих навчальних закладах мала двоступеневий характер: базове навчання, яке охоплювало чотири семестри і включало загальноосвітні предмети та предмети соціально-педагогічного спрямування і основне навчання, що тривало від двох до чотирьох семестрів. Студенти також вивчали обов'язковий предмет за вибором, який відповідав обраному напряму соціально-педагогічної діяльності.

З п'ятого семестру починалась спеціалізація, яка охоплювала практично весь спектр соціально-педагогічної діяльності, наприклад, сімейне чи дошкільне виховання, соціальну політику, соціальний менеджмент, соціальне планування, роботу з громадою, освіту молоді і дорослих, асоціальну поведінку і соціально-педагогічний вплив, соціальне консультування і терапію, виховання у дитячих будинках. Впродовж навчання передбачались вступна та основна практики тривалістю загалом 8 місяців, студенти брали участь у соціальних проектах, що давало можливість реалізації теоретичних знань на практиці. У результаті злиття педагогічних інститутів Німеччини з університетами викладання педагогіки в університетах набуло більш прикладного, соціально-зорієнтованого характеру [5, с. 151–156].

Можна зробити висновок, що соціальна педагогіка та її освіта в Німеччині пройшли тривалий час становлення від перших соціальних жіночих шкіл і семінарів молодіжних керівників до сучасної розгалуженої сітки навчальних закладів різних рівнів. Підготовка дипломованих соціальних педагогів в системі вищої освіти Німеччини мала і надалі має прогресивне значення для практики соціальної / соціально-педагогічної діяльності, зокрема для роботи з сім'єю.

З середини 80-х – 90-х р.р. XX ст. процес кваліфікації соціальних педагогів у цій країні здійснювався і надалі здійснюється в різних типах середніх і вищих навчальних закладів (вищих спеціальних школах, фахових академіях, педагогічних інститутах, університетах тощо).

Особлива увага на сучасному етапі приділяється удосконаленню навчальних планів спеціальності «Соціальна робота/соціальна педагогіка» для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів і наголошується, що підготовка майбутніх працівників соціальної сфери в системі вищої освіти Німеччини повинна бути структурно доступною, тобто вона повинна охоплювати всі академічні ступені, що відкриє в майбутньому можливість кваліфікації науково-педагогічних кадрів із середовища професійних соціальних працівників, а в подальшому до активізації наукових досліджень в галузі соціальної роботи і суміжних з нею наук.

ЛІТЕРАТУРА

1. Поліщук В.А. Професійна підготовка фахівців для соціальної сфери: зарубіжний досвід: навч. посібник / Поліщук В.А. – Тернопіль, 2002. – 222 с.
2. Пришляк О.Ю. Професійна підготовка соціальних педагогів у вищих навчальних закладах Німеччини: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Пришляк Оксана Юріївна. – Тернополь, 2008. – 219 с.
3. Kruse E. Stufen zur Akademisierung Wege der Ausbildung für Soziale Arbeit von der Wohlfahrtsschule zum Bacherol /Mastermodell / Elke Kruse. – Siegen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. – S. 265
4. Lange-Appel U. Von der allgemeinen Kulturaufgabe zur Berufskarriere im Lebenslauf. Eine Bildungshistorische Untersuchung zur Professionalisierung der Sozialarbeit / Ute Lange-Appel. – Frankfurt am Main, 1993. – S. 354.
5. Müller W. Ausbildung für Diplompädagogen. // Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. / Red. von Euferth H., Otto H., Thiarsch H. Neuwied/Darmstadt, 1984. – S. 151–156.
6. Oelschlägel, Dieter. Ausbildung für Sozialarbeizer/Sozialpädagogen // Handbuch zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik / Eyferth, Hanns; Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hanns. – Darmstadt: Neuwied, 1984. – S. 161–171.
7. Pfaffenberger H. Zur Situation der Ausbildungsstätten. Projektgruppe Soziale Berufe // Sozialarbeit: Ausbildung und Qualifikation. Expertisen I / Hans Pfaffenberger. – München, 1981. – S. 89–119.
8. Pfaffenberger, H. Identität - Eigenständigkeit - Handlungskompetenz der Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Beruf und Wissenschaft / Hans Pfaffenberger. – Münster/Hamburg/London: Lit-Verlag, 2004. – S. 224 .
9. Sachße, Ch. Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871 – 1929 / Christof Sachße. – Opladen, 2002. – S. 453.

УДК 371.132:[316.658.2:347.637]

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОЗВИТКУ В УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО БАТЬКІВСТВА

Колесник Я.Ю., аспірант

Херсонський державний університет

У статті представлено науковий аналіз проблеми готовності майбутніх соціальних педагогів до розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівської молоді. Виявлено структуру готовності майбутніх соціальних педагогів до цього напряму професійної діяльності в єдності кількох компонентів: мотиваційно-орієнтаційного, когнітивного, діяльнісно-технологічного, рефлексивно-аксіологічного. Виявлено змістові характеристики кожного з компонентів структури готовності.

Ключові слова: мотиваційно-орієнтаційний, когнітивний, діяльнісно-технологічний, рефлексивно-аксіологічний компоненти, готовність соціальних педагогів до розвитку відповідального ставлення до батьківства.

Колесник Я.Ю. СТРУКТУРА ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАЗВИТИЮ У УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДИТЕЛЬСТВУ / Херсонский государственный университет, Украина.

В статье представлен научный анализ проблемы готовности будущих социальных педагогов к развитию у учащейся молодежи ответственного отношения к родительству. Выявлена структура готовности будущих социальных педагогов к этому направлению профессиональной деятельности в единстве нескольких компонентов: мотивационно-ориентировочного, когнитивного, деятельностно-технологического, рефлексивно-аксиологического. Выявлены содержательные характеристики каждого из компонентов структуры готовности.

Ключевые слова: мотивационно-ориентировочный, когнитивный, деятельностно-технологический, рефлексивно-аксиологический компоненты, готовность социальных педагогов к развитию ответственного отношения к родительству.

Kolesnyk Y.Y. STRUCTURE OF THE READINESS OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUEs TRAINING TO DEVELOPMENT RESPONSIBLE PARENTHOOD AMONG SCHOOL YOUTH /Kherson state university, Ukraine.

The article presents a scientific analysis of problems of readiness for future social pedagogues to the development of responsible attitude to parenthood by school youth. To elucidate the structure ready for future social pedagogues to this area of professional activity in the unity of several components: motivational and orienting, cognitive, activity and technology, reflective-axiological. Revealed substantial characteristics of each of the components of a preparedness.

Key words: motivational and orienting, cognitive, activity and technology, reflective-axiological components, readiness social pedagogues to the development of responsible attitude to parenthood.

Проблема професійної готовності досліджується в педагогічній науці порівняно недавно, однак вивчена досить ґрунтовно. Варто назвати (зважаючи на специфіку проблеми нашого дослідження) наукові праці О. Безпалько, Н. Заверико, В. Нікітіна, А. Капської, Л. Долинської, Л. Міщик, М. Малькової, Р. Овчарової, С. Харченка, О. Холостової та ін.

Готовність майбутнього соціального педагога до розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівської молоді знаходиться у тісному зв'язку зі специфікою професійної діяльності цього фахівця соціальної й педагогічної сфери. Ця специфіка суттєво відрізняє соціального педагога від учителя загальноосвітньої школи, покликаного транслювати свої знання й соціокультурний досвід, у ході чого здійснюється виховання і розвиток дитини. Соціальний педагог, натомість, тримає в центрі уваги процес соціалізації дитини, її інтеграцію в систему соціальних інститутів суспільства, попередження соціального виключення, одним з виявів якого є несформованість відповідального ставлення до батьківства. Рівень готовності соціального педагога до здійснення певного напряму діяльності визначається його професійною спрямованістю, морально-психологічною підготовленістю та рівнем професійної майстерності. Н. Дзагкоєва стверджує, що педагогічна модель професійної підготовленості має чотири базові компоненти: освіченість, навчуваність, вихованість і розвиненість [1].

Метою статті є виявлення головних структурних компонентів готовності майбутнього соціального педагога до розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівської молоді та змістова характеристика цих компонентів.

Виявлення структурних компонентів готовності майбутніх соціальних педагогів до розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівської молоді передбачає, на нашу думку, вивчення таких трьох аспектів цієї проблеми:

1) змістових та технологічних характеристик професійної підготовки соціального педагога як фахівця особливої кваліфікації;

2) формування професійної готовності соціального педагога, в тому числі й у контексті досліджуваної проблеми;

3) вивчення проблеми розвитку відповідального ставлення до батьківства як об'єкта соціально-педагогічної діяльності в загальноосвітній школі.

Виходячи з такого мультиаспектного розгляду, ми визначаємо базові вимоги до побудови навчально-виховного процесу з метою ефективної професійної підготовки соціальних педагогів. Тлумачення особливостей професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів (за С. Когут) дозволяє сформулювати такі вимоги до їх підготовки:

1) особистісної орієнтованості навчального процесу (що цілком узгоджується з особистісно орієнтованим підходом до формування готовності майбутніх соціальних педагогів); навчально-виховний процес має враховувати безпосередні запити, інтереси, здібності майбутніх соціально-педагогічних працівників;

2) соціально-професійної орієнтованості навчального процесу (зосередженості змістової частини навчально-виховного процесу на формуванні професійних знань, умінь і навичок, що формують основу освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця соціальної сфери);

3) відповідності навчального процесу міжнародним освітньо-професійним стандартам, тобто формування системи професійних компетенцій, що відображали б загально професійні світові стандарти підготовки [2].

При висуванні таких вимог ми виходимо з того, що професійні функції соціального педагога загальноосвітньої школи мають свою специфіку порівняно з функціями вчителя, класного керівника, заступника директора з виховної роботи і т.п., оскільки вони охоплюють усю сферу соціалізаційних процесів у дитячому середовищі, включно з розвитком почуттів відповідального ставлення до батьківства.

Професійна підготовка соціальних педагогів в Україні передбачає набуття ними системи професійних знань, умінь, навичок та формування в них комплексу особистісних характеристик, які дадуть змогу вирішувати значущі питання професійного розвитку, з одного боку, та проблеми соціально-педагогічного характеру, що виникають в учнів загальноосвітньої школи – з іншого. При цьому варто зважити, що специфіка соціально-педагогічної діяльності (на відміну від професійно-педагогічної вчительської) полягає у її перетворювальному характері, що виявляє себе з двох боків:

1) розробка і впровадження спеціальних технологій соціалізуючого змісту, спрямованих на самореалізацію особистості школяра і особистості соціального педагога; ефективність реалізації цих технологій залежить від рівня методологічної і методичної підготовки соціального педагога;

2) надання практичної допомоги дитині задля вирішення окремої проблеми соціального характеру; така діяльність соціального педагога передбачає достатній і високий рівень готовності до соціально-педагогічної діяльності.

Проаналізувавши наукову літературу з проблеми дослідження, ми вважаємо, що показником завершеної професійної **підготовки** соціального педагога до розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівської молоді є рівень його **готовності** до цієї діяльності, а тому виокремлюємо такі компоненти професійної готовності майбутнього соціального педагога: мотиваційно-орієнтувальний, когнітивний, діяльнісно-технологічний, рефлексивно-аксіологічний.

Мотиваційно-орієнтувальний компонент готовності майбутнього соціального педагога до розвитку в учнівської молоді відповідального ставлення до батьківства залежить, на нашу думку, від двох чинників: по-перше, наявності у майбутніх фахівців соціально-педагогічної діяльності мотивації на формування професійної готовності до діяльності загалом, і по-друге, розвитку у них спеціальної мотивації до формування відповідального батьківства в учнівської молоді.

На формування мотиваційно-орієнтувального компонента готовності, безперечно, впливає індивідуальна психологічна структура особистості, її вітагенна наповнюваність, вплив середовища навчального закладу та родини.

Н. Дзагкоєва стверджує, що мотивація майбутнього соціального педагога до здійснення певного напряму професійної діяльності визначається його професійною спрямованістю, яка й детермінує створення позитивних мотивів на соціально-педагогічну діяльність [1]. Професійна спрямованість соціального педагога сприяє створенню системи мотивів на застосування своїх професійних зусиль і здібностей в обраній професії і виявляється у: позитивному ставленні до професії соціального педагога; схваленні цілей та завдань соціально-педагогічної діяльності; відповідності соціально-педагогічної діяльності власним особистісним цілям та покликанню; виваженому ставленні до професійних утруднень; можливості до самореалізації та самоствердження.

Мотиваційно-орієнтувальний компонент готовності майбутнього соціального педагога до розвитку відповідального ставлення до батьківства вміщує також відповідні *емоційні якості* його особистості, до яких ми відносимо:

1. Емоційну стійкість майбутнього соціального педагога у вирішенні питань щодо розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівської молоді: здатність до саморегуляції, вміння володіти своїми емоціями в різноманітних ситуаціях формування відповідального ставлення до батьківства у старшокласників. Емоційна стійкість є суттєвою умовою дієвості соціального педагога, вміння управляти своїм станом в складних умовах соціально-педагогічної діяльності в загальноосвітній школі, приймати виважені професійно спрямовані рішення, досягати поставленої професійної мети.

2. Емпатію як здатність до зворотного емоційного зв'язку зі старшокласниками у питанні розвитку у них відповідального ставлення до батьківства. Здатність до співпереживання старшокласникові, розуміння його внутрішнього стану, до проблем його соціалізації в батьківській сім'ї та спрямованості на відповідальне ставлення до батьківства вмайбутній сім'ї дає можливість соціальному педагогові ЗОШ добирати оптимальний набір форм, методів та прийомів соціально-педагогічної діяльності.

Когнітивний компонент готовності майбутнього соціального педагога до розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівської молоді передбачає, на нашу думку, формування стійкої системи професійних знань, умінь та навичок з проблеми відповідального батьківства, підготовки учнівської молоді до сімейного життя, аксіологічних характеристик батьківства і т.п. [3].

Загальні і спеціальні *знання* майбутнього соціального педагога про розвиток відповідального ставлення до батьківства в учнівської молоді можна представити у такому комплексі:
1) знання теорії та історії соціальної педагогіки про сім'ю, шлюбні відносини, соціалізацію дитини у сім'ї, нормативно-правові засади материнства і дитинства тощо.
2) знання основ планування соціально-педагогічної діяльності з учнівською молоддю, розробки методичних матеріалів щодо розвитку відповідального ставлення до батьківства;
3) знання основ соціальної політики і соціально-правового захисту дитинства;
4) знання основ соціально-педагогічної діяльності з неблагополучною сім'єю та ін.;
5) знання соціально-педагогічного інструментарію розвитку відповідального ставлення до батьківства;
6) знання сучасних інформаційних технологій, які можуть бути використані для розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівської молоді.

При цьому ми виокремлюємо, окрім рівнів готовності соціального педагога до розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівської молоді, ще й рівні обізнаності майбутнього фахівця соціально-педагогічної діяльності щодо проблеми відповідального ставлення до батьківства, що складає основу когнітивного компонента готовності – низький, середній, достатній.

На *низькому рівні* знань з проблеми відповідального ставлення до батьківства знаходяться студенти, які виявляють нестачу знань про проблему батьківства та його соціально-педагогічні механізми функціонування; демонструють відчутну нестачу знань вікової та педагогічної психології; не мають чітких уявлень про механізми сімейної соціалізації та статево-рольову функціональну структуру сім'ї. Таких студентів вирізняє вузьке емоційно-ціннісне тлумачення відповідального батьківства, часткові пізнання в галузі соціально-педагогічної практики розвитку відповідального батьківства в учнівської молоді.

На *середньому рівні* студенти – майбутні соціальні педагоги – мають достатньо поверхові уявлення про обов'язки батьків щодо соціалізації дітей, про сутність та зміст батьківства; мають певні уявлення щодо ідеального та реального стану відповідального ставлення до батьківства в середовищі учнівської молоді; демонструють установку на прагнення сприяти розвитку відповідального ставлення до батьківства у старшокласників; мають посередньо виражений рівень професійної відповідальності щодо формування почуттів відповідального батьківства в учнівської молоді; не володіють достатніми вміннями й навичками здійснення такого виду соціально-педагогічної діяльності.

Студенти, які мають *високий рівень* розвитку когнітивного компонента, наділені достатніми знаннями про права та обов'язки дітей та батьків у сім'ї; вони добре обізнані з сутністю та змістом відповідального батьківства, механізмами його розвитку в учнівської молоді, проблемами та труднощами, які має вирішувати соціальний педагог у процесі розвитку відповідального ставлення до батьківства в старшокласників. Такі студенти виявляють достатній рівень прагнення сприяти розвитку відповідального ставлення до батьківства, і при цьому мають достатньо вмінь і навичок, що ґрунтуються на отриманих у ході професійної підготовки знаннях.

Діяльнісно-технологічний компонент готовності майбутнього соціального педагога до розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівської молоді дає можливість інтегрувати знання та досвід власної соціально-педагогічної діяльності в практику завдяки курсу практичних занять з

предметів спеціального спрямування, а також завдяки системі навчальних практик різної тривалості та різного змісту.

На діяльнісно-технологічному аспекті формування готовності фахівців до розвитку відповідального ставлення до батьківства акцентує увагу С. Акутіна, стверджуючи, що для розвитку відповідального батьківства у підростаючого покоління необхідні спеціально розроблені програми духовно-морального спрямування, які б реалізовувалися спеціально підготовленими фахівцями [4, с.15].

Технологія професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівської молоді, на нашу думку, має ґрунтуватися на кількох базових *принципах*, а саме:
1) принцип емоційно-ціннісного ставлення студента до сім'ї, сімейного виховання, виконання ролі батька (матері);
2) принцип особистісно орієнтованого характеру побудови процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до цього виду діяльності;
3) принцип толерантної узгодженої взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу у ВНЗ, спрямованої на формування готовності соціальних педагогів до розвитку відповідального батьківства у старшокласників.

Вміння і навички соціального педагога щодо розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівської молоді в концентрованому вигляді можна представити таким чином:
1. Вміння вивчати й аналізувати спеціальну наукову літературу з проблеми відповідального ставлення до батьківства, сімейного виховання, підготовки учнівської молоді до сімейного життя тощо.
2. Вміння здійснювати вибір засобів, форм, методів розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівської молоді.
3. Емпатійні навички, вміння стимулювати позитивні вияви відповідального ставлення до батьківства в учнівської молоді.
4. Вміння організувати соціально-педагогічну діяльність, управляти своїм станом.
5. Вміння встановлювати доцільні соціально-педагогічні взаємини зі старшокласниками та їхніми сім'ями.
6. Соціально-консультативні вміння в галузі роботи з учнівською молоддю та сім'ями старшокласників.

Для пояснення специфіки діяльнісно-технологічного компонента готовності майбутнього соціального педагога до розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівської молоді вважаємо доцільним зазначити, що фахівець соціально-педагогічного профілю повинен мати достатній рівень *фамілістичної компетентності* (за С. Акутіною), що передбачає: розвинене усвідомлення соціальним педагогом особистісної значущості сім'ї й батьківства; усвідомлення багатоаспектності й поліфункціональності батьківства; володіння культурою сімейних відносин, навичками спілкування з різними членами сімей; набуття необхідних якостей особистості для побудови власної сімейної життєдіяльності та організації конструктивної взаємодії з сім'ями старшокласників задля розвитку у них відповідального батьківства і т.п. [4, с.17].

Рефлексивно-аксіологічний компонент готовності, на нашу думку, передбачає сформованість у майбутніх соціальних педагогів комплексу ціннісних орієнтацій, що відображають їх власне ставлення до відповідального батьківства та до розвитку його в учнівської молоді. Особистісна цінність відповідального ставлення до батьківства як результат професійної підготовки соціального педагога на сьогодні ускладнюється тим, що спадає загальний ціннісний рівень сім'ї й сімейних стосунків; відбувається формування системи цінностей, що ґрунтується на домінації власного «Я»; змінюється уявлення про провідну соціально-психологічну функцію людини – батьківство [4].

У зв'язку з цим важливе значення має діалектична єдність та взаємозумовленість особистісного та професійного самовизначення, а отже – можливість культивування особистісного самовизначення на професійно значимому рівні, а також рефлексивно-смисловий механізм цих видів самовизначення, а звідси – можливість культивування самовизначення через культивування рефлексій. Спираючись на практичний досвід соціальної роботи, можна виділити такі загальні ціннісні характеристики соціальних працівників та соціальних педагогів: здатність забезпечувати соціальне посередництво між особистістю, сім'єю, громадськими структурами, виконувати роль «третьої особи», зв'язної ланки між особистістю та мікросередовищем. Потрібного ефекту можна досягти лише за умови орієнтації на особистісний потенціал студентів, тобто вирішуючи завдання їхнього професійного самовизначення. Ця обставина дозволяє вважати зміст професійної підготовки соціальних педагогів до розвитку відповідального ставлення до батьківства особистісно-орієнтованим.

Визначаючи аксіологічні пріоритети професійної підготовки соціального педагога та проблеми відповідального ставлення до батьківства, зазначимо, що в сучасній науці прийняті дві концепції цінностей – натуралістична й антинатуралістична [5]. На підставі дослідження О. Кондрицької виокремлюємо три основні форми існування цінностей: суспільні ідеали, предметне їх втілення та

мотиваційні структури особистості [6]. У площині проблеми нашого дослідження ці форми існування цінностей можна тлумачити таким чином:
1) *суспільні ідеали* – це форма існування цінностей професійної діяльності соціального педагога у вигляді усвідомленого уявлення про сутність та зміст розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівської молоді;
2) *предметне втілення* суспільних ідеалів – передбачає втілення цінності відповідального ставлення до батьківства в зміст діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи;
3) *мотиваційні структури* особистості соціального педагога – передбачають спонукання до реалізації суспільних ідеалів (професійного ідеалу) в предметній діяльності соціального педагога школи.

Рефлексивна діяльність соціального педагога у контексті досліджуваної проблеми виявляється, на наше переконання, у такому:
1) самоаналізі рівня власної професійної підготовленості до розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівської молоді;
2) осмисленні ступеня соціально-педагогічного впливу на розвиток особистості старшокласника щодо розвитку в нього відповідального ставлення до батьківства;
3) розвиненої здатності адекватно сприймати результати своєї професійної підготовки;
4) вмінні проектувати зміст своєї професійної діяльності щодо розвитку відповідального ставлення до батьківства;
5) навичок розраховувати власний рівень знань, досвіду й мотивації для досягнення позитивного результату у розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівської молоді.

На підставі аналізу наукової літератури ми можемо виокремити кілька основних етапів розвитку рефлексивно-аксіологічного компонента готовності майбутніх соціальних педагогів до розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівської молоді, а саме:
1) *орієнтаційний*, протягом якого забезпечується формування позитивної спрямованості майбутніх соціальних педагогів на вирішення проблем розвитку відповідального ставлення до батьківства в ході професійної підготовки; в цей час вирішується протиріччя між бажаним і дійсним у формуванні готовності до професійної соціально-педагогічної діяльності загалом;
2) *смисловий,* на якому у студентів збалансовується співвіднесення професійних цінностей із засвоєними раніше соціальними цінностями, в тому числі й цінностями відповідального батьківства;
3) *діяльнісний*, завдяки якому майбутні соціальні педагоги мають змогу перетворити засвоєні соціально-професійні цінності в особистісні й відрефлексувати їх на основі здобутого життєвого й професійного досвіду.

Таким чином, нами виявлено головні структурні компоненти готовності майбутнього соціального педагога до розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівської молоді – мотиваційно-орієнтаційний, когнітивний, діяльнісно-технологічний, рефлексивно-аксіологічний. *Перспектива подальших досліджень* пов'язана з побудовою технології професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до розвитку відповідального ставлення до батьківства в учнівської молоді та її експериментальною перевіркою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дзагкоева Н.А. Профессиональный потрет и специфика профессиональной деятельности социального педагога [Електронний ресурс] / Н.А.Дзагкоева. – Режим доступу до ресурсу : *science.ncstu.ru/articles/hs/2008_06/45.pdf/file_download.*
2. Когут С. Система допрофесійної підготовки соціального педагога в загальноосвітній школі України / С.Когут // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2005. – Вип.19. – Ч.1. – С.209–218.
3. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога: учеб. пособ. / ОвчароваР. В. – М. : Академпроект, 2002. – 466 с.
4. Акутина С.П. Формирование у старшеклассников семейных духовно-нравственных ценностей в условиях взаимодействия семи и школы : автореф. дис. … докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогіки и образования» / С. П. Акутина. – Нижний Новгород, 2010. – 40 с.
5. Павліченко А. Ціннісні орієнтації в системі становлення особистості / А.Павліченко // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С.98–120.
6. Кондрицька О.І. Аксіологічні орієнтири особистісно орієнтованої моделі виховання студентської молоді [Електронний ресурс] / О.І.Кондрицька. – Режим доступу до ресурсу : *www.nenc.gov.ua/doc/autoref/kondriska.pdf*

УДК 37.013.42

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З «ДІТЬМИ ВУЛИЦІ»

Конончук А.І., к. пед. н., доцент

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

У статті йдеться про підготовку майбутніх соціальних педагогів до роботи з безпритульними дітьми шляхом вивчення навчального курсу «Соціально-педагогічна робота з «дітьми вулиці», проходження практики в спеціальних закладах для дітей, участі в проектній діяльності.

Ключові слова: бездоглядність, безпритульність, «діти вулиці».

Конончук А.И. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С «ДЕТЬМИ УЛИЦЫ» / Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя, Украина.

В статье речь идет о подготовке будущих социальных педагогов к работе с беспризорными детьми путем изучения учебного курса «Социально-педагогическая работа с «детьми улицы», прохождения практики в специальных учреждениях для детей, участия в проектной деятельности.

Ключевые слова: безнадзорность, беспризорность, «дети улицы».

Kononchuk A.I. TRAINING OF SOCIAL PEDAGOGUE TO WORKING WITH «STREET CHILDREN» / Nizhyn State University Nikolai Gogol, Ukraine.

The article discusses the training of future social pedagogue to work with street children by studying the course «Social and pedagogical work with «street children», practical training in special institutions for children, participation in project activities.

Keywords: homelessness, homeless, street children.

Якісна професійна підготовка кваліфікованих фахівців та підвищення її ефективності є важливим завданням, яке ставить перед вищими навчальними закладами спрямування Української держави на інтеграцію у світове співтовариство. Особливо це стосується нових напрямів підготовки фахівців соціальної сфери, серед яких все більшої ваги для суспільства набуває професія соціального педагога.

У сучасних умовах становлення українського суспільства актуалізується увага до процесу становлення професійної соціально-педагогічної діяльності і підготовки відповідних фахівців, оскільки соціально економічна ситуація загострила такі проблеми, як бідність, безробіття, безпритульність; обумовила кризові явища у духовному житті суспільства, сім'ї, окремих людей; психологічні конфлікти, стресові ситуації загострили проблеми алкоголізму, наркоманії, злочинності, суїциду; відсутність цілісної, дієвої соціальної політики захисту дитинства призвела до зростання кількості дітей з девіантною і делінквентною поведінкою, соціальних сиріт, «дітей вулиці» тощо. Тому проблема глибокого розуміння сучасної соціальної ситуації в суспільстві потребує розробки як стратегічних перспектив її вирішення, так і пошуку стандартів та технологій підготовки відповідних фахівців для роботи у соціальних закладах різного спрямування з різними категоріями споживачів соціально-педагогічних послуг, і в першу чергу, з дітьми та молоддю. Специфіка роботи соціального педагога в спеціальних установах і закладах вимагає відповідної професійної підготовки.

У сучасній науці різним аспектам проблеми професійної підготовки соціальних педагогів присвячені праці багатьох дослідників, зокрема, теоретико-методологічним основам професійної підготовки соціальних педагогів в системі вищої освіти (О. Безпалько, В. Бочарова, Л. Міщик, А.Капська, І. Козубовська, Л.Завацька, Г.Лактіонова, В.Поліщук, І.Звєрєва та ін.); практичним аспектам професійної підготовки (Р.Вайнола, М.Галагузова, В.Симонович та ін.); формуванню професійно-етичної культури (І.Звєрєва, Г.Лактіонова, О.Пономаренко); готовності до професійної діяльності (В.Сластьонін). Здійснена також низка досліджень з питань підготовки фахівців для різних сфер соціально-педагогічної діяльності: до виховної діяльності в умовах оздоровчого табору (Л.Пундик), до організації освітньо-дозвіллєвої діяльності учнівської молоді (С.Пащенко), до роботи з людьми похилого віку (Ю.Мацкевич, О.Чернявска), до роботи з дітьми девіантною поведінки (М.Малькова, Ю.Тютюнник), з різними типами сімей (В.Іванов, В.Данілевич), до роботи в студентському середовищі (Є.Адамчук), з учнівською молоддю (С.Харченко), в спеціальних установах для дітей (О.Платонова), підготовки соціального педагога з урахуванням особливостей його діяльності з різними групами клієнтів (Т.Долгова, І.Звєрєва, Г.Лактіонова, І.Пінчук, І.Трубавіна, Н.Заверико та ін.) тощо. Проте питання професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з бездоглядними і безпритульними дітьми залишається поза увагою наукових інтересів дослідників, хоча є яскраво вираженою потреба у висококваліфікованих спеціалістах, які володіють знаннями і вміннями щодо соціального захисту дитини відповідно до вимог сьогодення.

Мета нашої статті – висвітлити досвід професійно-орієнтованої підготовки соціальних педагогів щодо розширення спектру їхньої професійної діяльності, зокрема, з категорією безпритульних дітей у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя.

Проблема дитячої безпритульності в сучасній Україні стоїть досить гостро і потребує негайного вирішення. На вулицях країни щороку збільшується кількість бездоглядних дітей, значна частина яких поповнює нову категорію дітей, яких сьогодні звично називають «дітьми вулиці». Так, кількість дітей, вилучених з вулиці під час рейдів, та дітей, які перебували в притулках для дітей, у 2007 році складала 38 тис., у 2009 – 37211 осіб. У державних закладах про них говорять як про безпритульних, бездомних, соціальних сиріт, позбавлених батьківського піклування.

У житті переважної більшості безпритульних дітей має місце недоїдання, перемерзання, токсикоманія, алкоголізм, вживання наркотичних речовин, що у свою чергу, зумовлює появу ряду захворювань, часто хронічного характеру. Шкідливий вплив на здоров'я «дітей вулиці» здійснюють негативні санітарно-гігієнічні умови їхнього життя (підвали, теплотраси, горища тощо). Насилля і жорстокість у боротьбі за виживання спричиняють до зростання злочинності серед цієї соціальної групи неповнолітніх, яка за останні 5 років зросла майже вдвічі.

Однак дати точну оцінку масштабам безпритульності не може ніхто. Повної і достовірної статистики немає, як немає і державного органа, відповідального за збір таких даних. Тому дитяча безпритульність є комплексною, багаторівневою соціально-педагогічною проблемою, яскравим показником ставлення місцевих громад і держави вцілому до проблем дитинства. У зв'язку з цим надання необхідної соціально-педагогічної допомоги тисячам дітей стає все більш нагальним, потребує нового розуміння феномену «діти вулиці», нових знань і умінь від соціальних працівників і соціальних педагогів. Зазначена ситуація обумовлює необхідність професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з даною категорією дітей. Тому включення до навчального плану професійної підготовки студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» навчальної дисципліни «Соціально-педагогічна робота з «дітьми вулиці» дасть можливість розширити спектр фахової підготовки соціальних педагогів (табл.1).

Таблиця 1 – Календарно-тематичний план навчальної дисципліни «Соціально-педагогічна робота з «дітьми вулиці»

Змістовий модуль	**Кількість годин, відведених на:**					**Всього годин**
	Лекції	Семінар (Практ.)	Лабораторні	Самостійна робота	Індивідуальна робота	
Змістовий модуль 1. Дитяча бездоглядність та безпритульність як комплексна, багаторівнева соціально-педагогічна проблема						
Тема 1. «Діти вулиці»: основні характеристики, причини виникнення та існування в українському суспільстві	2			5		7
Тема 2. Нормативно-правові основи реалізації державної політики щодо попередження бездоглядності та безпритульності дітей		2		3		5
Тема 3. Інституційне забезпечення профілактики бездоглядності та без-притульності дітей і реабілітації «дітей вулиці»	2	2		3		7
Разом за змістовий модуль 1	4	4	-	11	-	19
Змістовий модуль 2. Технології соціально-педагогічної роботи з «дітьми вулиці»						
Тема 4. Модель соціально-педагогічної роботи з «дітьми вулиці»	2	2		3		7
Тема 5. Технології роботи з дітьми в притулках для дітей та центрах соціально-психологічної реабілітації дітей	2	4		4		10
Тема 6. Вулична соціальна робота	2	2		4		8
Тема 7. Арт-терапія як інноваційна технологія роботи з безпритульними та бездоглядними дітьми		2		4		6
Тема 8. Залучення батьків (родичів) до роботи з дитиною задля забезпечення її потреб і прав		2		3		5
Тема 9. Проектування та програмування соціально-педагогічної роботи з «дітьми вулиці»		2		4	20	26
Разом за змістовий модуль 2	6	14	-	22	20	62
Всього годин	**10**	**18**		**33**	**20**	**81**

Ця навчальна дисципліна запропонована для фахової підготовки соціальних педагогів на освітньо-кваліфікаційному рівні «магістр». Вона нерозривно пов'язана з професійно-орієнтованими курсами «Технології соціально-педагогічної діяльності», «Основи соціально-правового захисту особистості», «Соціально-педагогічна робота з різними групами населення», «Соціальний супровід сім'ї», «Педагогіка сімейного виховання» та ін.

Мету навчальної дисципліни «Соціально-педагогічна робота з «дітьми вулиці» ми визначили як формування когнітивного (знання), операційного (вміння) та мотиваційного компонентів готовності студентів до роботи з безпритульними дітьми.

Основними завданнями навчальної дисципліни є:
- ознайомити майбутніх соціальних педагогів з характеристиками феномена «діти вулиці» як об'єкта соціально-педагогічної роботи;
- розкрити основні напрями, методи і форми соціально-педагогічної роботи з «дітьми вулиці» на індивідуальному, груповому рівнях та в соціальному просторі сім'ї;
- висвітлити аспекти взаємодії соціального педагога як з іншими суб'єктами соціально-педагогічної роботи, так і з представниками силових структур;
- розкрити роль соціального педагога як вуличного працівника – територіального координатора діяльності в громаді по наданню допомоги даній категорії дітей;
- визначити взаємозв'язок розвитку соціально-педагогічної роботи з «дітьми вулиці» з міжнародним та національним законодавством щодо забезпечення прав дітей;
- презентувати міжнародний та вітчизняний досвід організації соціально-педагогічної роботи з безпритульними дітьми.

У результаті вивчення навчальної дисципліни «Соціально-педагогічна робота з «дітьми вулиці» студенти отримують знання про:
- структуру об'єкта «діти вулиці» та його характеристики;
- причини появи соціально-педагогічного явища «діти вулиці» та шляхи його подолання;
- соціально-правові основи захисту дітей, що потребують соціально-педагогічної допомоги;
- основні напрями та конкретні технології соціально-педагогічної роботи з «дітьми вулиці»;
- зарубіжний та вітчизняний досвід соціально-педагогічної роботи з безпритульними дітьми;
- структуру, призначення та особливості функціонування спеціальних установ для дітей;
- проектування соціально-педагогічної діяльності;

та оволодівають уміннями:

- аналізувати законодавчі документи щодо визначення прав дітей;
- виявляти та аналізувати проблеми, потреби, становище «дітей вулиці»;
- володіти методами та формами роботи з «дітьми вулиці»;
- використовувати на практиці вітчизняний та зарубіжний досвід діяльності різних секторів суспільства по роботі з безпритульними дітьми;
- формувати цілі та завдання проектів, програм соціальної роботи з «дітьми вулиці»;
- розробляти соціальні проекти та програми соціально-педагогічної допомоги, що спрямовані на вирішення проблем безпритульних дітей.

Програма навчальної дисципліни «Соціально-педагогічна робота з «дітьми вулиці» розрахована на 81 годину, з них: 10 год. – лекції, 18 год. – практичні заняття, 33 год. – самостійна робота, 20 год. – індивідуальна робота.

Зміст навчальної дисципліни «Соціально-педагогічна робота з «дітьми вулиці» ми поділили на два змістові модулі, до яких включили теми з урахуванням досвіду, тенденцій міжнародного та вітчизняного законодавства, наукових досліджень, практичної діяльності державних, громадських організацій з бездоглядними та безпритульними дітьми, а також виділили ключові поняття до кожної з тем.

Змістовий модуль 1. Дитяча бездоглядність та безпритульність як комплексна, багаторівнева соціально-педагогічна проблема

Тема 1. «Діти вулиці»: основні характеристики, причини виникнення та існування в українському суспільстві.

Соціально-політичний, 3

«вуличних» дітей.

Наслідки бездоглядності та безпритульності дітей.

Основні поняття: бездоглядність; безпритульність; «діти вулиці»; причини і наслідки безпритульності і бездоглядності; потреби «вуличних» дітей.

Тема 2. Нормативно-правові основи реалізації державної політики щодо попередження бездоглядності та безпритульності дітей

Соціально-правовий захист безпритульних та бездоглядних дітей в Україні. Основні законодавчі акти у сфері захисту прав дітей. Законодавчо-нормативні акти у сфері соціальної підтримки та соціального забезпечення сімей із дітьми. Нормативно-правові акти, що стосуються діяльності закладів соціального захисту дітей. Основні завдання і заходи у попередженні і подоланні безпритульності та бездоглядності дітей, визначені Державною програмою подолання дитячої безпритульності та бездоглядності на 2006–2010 р.р., Державною програмою реформування системи закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, та Загальнодержавною програмою «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини на період до 2016 року».

Визначення соціального статусу дітей, які залишилися без піклування батьків.

Основні поняття: права і свободи дитини; система нормативно-правових заходів щодо охорони дитинства; права, обов'язки та відповідальність батьків за виховання та розвиток дитини; державна підтримка сімей із дітьми; заклади соціального захисту дітей; соціальні послуги.

Тема 3. Інституційне забезпечення профілактики бездоглядності та безпритульності дітей і реабілітації «дітей вулиці»

Підходи до вибору стратегій суспільної участі у вирішенні проблеми «дітей вулиці». Стратегія профілактики правопорушень, безпритульності та соціальних ризиків (попередження та виявлення умов, які цьому сприяють; допомоги дітям, які за відповідних причин схильні до девіантної поведінки або позбавлені батьківського піклування; допомоги дітям, які знаходяться на вулиці; боротьби з причинами, умовами та діями тих, хто залучає дітей до злочинності та антисуспільної поведінки).

Сутність понять «профілактика», «реабілітація» в контексті проблеми бездоглядності та безпритульності дітей. Види і рівні профілактики. Об'єкти і суб'єкти профілактики бездоглядності, безпритульності й реабілітації «дітей вулиці». Загальна характеристика соціальних інституцій, що здійснюють профілактичну та реабілітаційну діяльність. Основні завдання суб'єктів профілактичної та реабілітаційної роботи з «дітьми вулиці». Інституційна модель профілактики бездоглядності та безпритульності й реабілітації «дітей вулиці».

Вирішення проблем «дітей вулиці» у світовій практиці (Німеччина, США, Росія та ін.). Історичний досвід роботи з безпритульними та бездоглядними дітьми в Україні.

Основні поняття: соціальні інституції; профілактика; рівні та види профілактики; суб'єкти і об'єкти профілактики; завдання і діяльність суб'єктів профілактики; реабілітація; суб'єкти і об'єкти реабілітації; завдання і діяльність суб'єктів реабілітації.

Змістовий модуль ІІ. Технології соціально-педагогічної роботи з «дітьми вулиці»

Тема 4. Модель соціально-педагогічної роботи з «дітьми вулиці»

Концептуальні підходи до надання допомоги «дітям вулиці» (ліберальний та авторитарний). Модель виходу дітей на вулицю та їх повернення (трансформація моделі «Вертушка»). Основні напрями діяльності спеціаліста в цій сфері. Залежність змісту соціально-педагогічної роботи від міри «занурення» дитини у «вуличне» життя та благополуччя її родини. Потреби і права бездоглядної та безпритульної дитини.

Методи дослідження потреб «дітей вулиці» (спостереження, ведення щоденника, інтерв'ю, психодіагностичне інтерв'ю, складання соціальних історій, анкетування, перехресний контроль тощо). Джерела інформації. Методика проведення опитування.

Основні поняття: модель виходу дітей на вулицю та повернення з вулиці; стадії виходу дітей на «вулицю»; стадії повернення дитини з «вулиці»; етапи роботи соціального педагога; потреби та права дитини.

Тема 5. Технології соціально-педагогічної роботи з дітьми у притулках для дітей та центрах соціально-психологічної реабілітації дітей.

Мережа закладів соціального захисту, які перебувають у сфері управління служб у справах дітей. Основні завдання і напрями діяльності закладів соціального захисту дітей: спільне і відмінне. Прийом дітей до притулку для дітей і центрів соціально-психологічної реабілітації дітей. Особливості соціально-педагогічної роботи з дітьми у притулках та центрах соціально-психологічної реабілітації.

Основні етапи роботи з вихованцями притулків для дітей та центрів соціально-психологічної реабілітації дітей. Ведення випадку як основна технологія роботи з дітьми, які опинилися в складних життєвих обставинах. Етапи ведення випадку.

Адаптація дитини в умовах закладу соціального захисту. Встановлення контакту з дитиною. Виявлення ознак жорстокого поводження та насильства щодо дітей.

Оцінка потреб дитини та сім'ї як ключовий етап роботи в закладі соціального захисту. Прогнозування та планування роботи з вихованцем. Індивідуальні та групові форми і методи роботи в притулках для дітей і центрах соціально-психологічної реабілітації дітей. Методика підготовки дитини до зміни середовища та самостійного життя.

Міжвідомча взаємодія та співпраця в інтересах дитини: рівні, принципи, нормативно-правова база, структура, етапи, форми. Робота в команді: значення, створення, координація.

Порядок вибуття дітей з закладів соціального захисту.

Основні поняття: притулок для дітей; центр соціально-психологічної реабілітації для дітей; міжвідомча взаємодія; суб'єктивний і процесуальний рівні взаємодії; компоненти взаємодії, етапи, форми взаємодії; команда; командна робота; «ведення випадку»; адаптація; специфіка адаптації дитини до нових умов; прихильність; адаптаційний період; соціально-педагогічні, організаційно-педагогічні умови адаптації дитини; контактна взаємодія; стадії взаємодії з дитиною; насильство та жорстоке поводження з дітьми; індикатори насильства над дитиною; методи збору інформації; комплексна оцінка потреб дитини; методи оцінки потреб; показники, індикатори оцінки потреб.

Тема 6. Вулична соціальна робота

Вулична соціальна робота як інноваційна технологія роботи з бездоглядними та безпритульними дітьми: завдання, принципи і зміст. Цільова група вуличної соціальної роботи. Структура міждисциплінарної команди вуличної соціальної роботи. Правила і обов'язки соціального працівника.

Основні етапи в організації вуличної соціальної роботи: картування території й розробка маршрутів. Види допомоги, що надаються дітям в рамках вуличної соціальної роботи. Випадки, коли вуличний соціальний працівник повинен діяти активно та мобільно. Вимоги до вуличного соціального працівника. Дотримання техніки безпеки вуличної соціальної роботи.

Особливості встановлення контакту з бездоглядною (безпритульною) дитиною в умовах вулиці. Значення прямого контакту. Передбачення наслідків контакту. Місце контактування та вибір суб'єкта контактування. Дотримання правил контактування та врахування особливостей ситуації під час знайомства і в подальшому контактуванні.

Побудова відносин довіри. Встановлення довготривалого контакту. Розклад відвідування «дітей вулиці». Форми і методи вуличної соціальної роботи. Консультативна робота з «дітьми вулиці». Залучення волонтерів до роботи з безпритульними та бездоглядними дітьми.

Шляхи реалізації стратегії зменшення шкоди в умовах вуличної соціальної роботи.

Основні поняття: вулична соціальна робота (аутріч-робота); форми і методи роботи з безпритульними дітьми на вулиці; міждисциплінарна команда вуличних соціальних працівників; консультативний пункт; стратегії зменшення шкоди.

Тема 7. Арт-терапія як інноваційна технологія роботи з безпритульними та бездоглядними дітьми

Сутність арт-терапії та можливості її використання в роботі з «дітьми вулиці». Завдання арт-терапевтичної діяльності з цією категорію дітей. Основні різновиди арт-терапії, які доречно застосовувати під час роботи з вихованцями притулків для дітей та центрів соціально-психологічної реабілітації дітей: музикотерапія, танцювальна терапія, імаготерапія, пісочна терапія, бібліотерапія, казкотерапія, лялькотерапія, ізотерапія.

Особливості вибору матеріалів та інструментів для арт-терапевтичного заняття. Вимоги до ведучого арт-терапевтичних занять. Специфіка використання арт-терапевтичних методик з дітьми різного віку.

Основні поняття: арт-терапія; функції арт-терапевтичної діяльності; музикотерапія; танцювальна терапія; імаготерапія; пісочна терапія; бібліотерапія; казкотерапія; лялькотерапія; ізотерапія.

Тема 8. Залучення батьків (родичів) до роботи з дитиною задля забезпечення її потреб і прав

Соціально-педагогічна допомога сім'ям, які опинилися у складних життєвих обставинах, як важлива умова повернення дитини додому. Характерні ознаки сімей зазначеної категорії та спектр їх проблем. Особливості батьків, діти яких перебувають у притулках та центрах соціально-психологічної реабілітації: соціально-психологічні та характерологічні.

Зміст роботи з батьками. Міжвідомча взаємодія. Основні етапи роботи з батьками: оцінка потреб, складання індивідуального плану, реалізація запланованих заходів, оцінка ефективності діяльності.

Основні завдання закладів соціального захисту дітей у роботі з батьками.

Основні поняття: сім'я, яка опинилася у складних життєвих обставинах; міжвідомча взаємодія; індивідуальний план роботи; етапи роботи з батьками.

Тема 9. Проектування та програмування соціально-педагогічної роботи з «дітьми вулиці»

Особливості проектування діяльності державної та недержавної організацій. Проведення моніторингу та оцінки потреб «дітей вулиці» як необхідна умова ефективності проектної діяльності. Вивчення реальної ситуації (у місті, районі) як умова визначення категорій клієнтів та напрямів роботи закладів соціального захисту для дітей.

Формування цілей та визначення напрямку діяльності для «дітей вулиці» та за їх участю. Схема розробки соціального проекту та соціальної програми. Термінологія проектної та програмної діяльності. Розробка пропозицій щодо фінансування діяльності.

Визначення показників якості, результативності та ефективності проектної та програмної діяльності. Розподіл ролей та функціональних обов'язків учасників проектної діяльності з «дітьми вулиці». Презентація проектів і програм.

Робота із засобами масової інформації, територіальною громадою. Оцінка ефективності проекту (програми). Підготовка звіту про реалізацію проекту (програми).

Вітчизняний та зарубіжний досвід у реалізації соціальних проектів і програм з «дітьми вулиці».

Основні поняття: соціальний проект; програма; схема розробки соціального проекту (програми); термінологія проектної та програмної діяльності; лобіювання проекту.

Формами організації навчальної діяльності студентів під час опанування курсу «Соціально-педагогічна робота з «дітьми вулиці» є лекції, практичні заняття (соціально-педагогічний тренінг). Методи навчання мають переважно інтерактивний характер: дискусія, мозковий штурм, робота в групах, рольова гра, обговорення ситуацій (метод кейсів), робота в колі, робота з інформаційними джерелами Інтернет, самостійна робота, розробка проектів і програм.

Для самостійної роботи студентам пропонується опрацювати кілька тем, які безпосередньо пов'язані з матеріалом, що вивчається на поточних заняттях. Виконання завдань самостійної роботи вимагає від студента пошуку і аналізу спеціальної літератури та інших інформаційних джерел.

На самостійне опрацювання ми виносимо наступні теми: бездоглядність і безпритульність як деструктивний соціальний феномен; регіональні програми з питань попередження й подолання бездоглядності та безпритульності дітей; завдання діяльності органів і служб у справах дітей, соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, кримінальної міліції у справах дітей, закладів соціального захисту й соціального обслуговування сімей і дітей; етичні норми роботи фахівця закладу соціального захисту дітей; особливості використання індивідуальних та групових методів роботи в притулках для дітей та Центрах соціально-психологічної реабілітації дітей; залучення батьків до роботи з дитиною задля забезпечення її потреб і прав; особливості впровадження різних видів арттерапевтичних методик в роботі з вихованцями притулків для дітей та Центрів соціально-психологічної реабілітації дітей; вітчизняний та зарубіжний досвід реалізації соціальних проектів і програм з «дітьми вулиці».

Методами перевірки самостійної роботи є співбесіди зі студентами, перевірка виконання завдань для самостійної роботи, аналіз результатів діяльності.

Індивідуальну роботу студентів ми пропонуємо організувати у формі індивідуального навчально-дослідного завдання (ІНДЗ).

Індивідуальне навчально-дослідне завдання з навчальної дисципліни «Соціально-педагогічна робота з «дітьми вулиці» – це вид науково-дослідної роботи студента, який містить результати власного пошуку і висновки та відображає рівень його навчальної компетентності щодо вирішення поставлених завдань.

У межах даної навчальної дисципліни студентам пропонується як індивідуальне навчально-дослідне завдання – розробити проект створення Центру надання допомоги «дітям вулиці» [2, с. 48–49].

Для цього необхідно вивчити реальну ситуацію (у селі, місті, районі) з метою активізувати роботу територіальної громади, державних і громадських організацій і установ з «дітьми вулиці» шляхом створення закладів, орієнтованих на дітей, які знаходяться на різному рівні «занурення» у вуличне життя. Специфіка реальної ситуації диктує необхідність вибору, як правило, одного центру (Центр профілактики можливого виходу дітей на вулицю; Центр, спрямований на повернення з вулиці дітей, які мають обмежений досвід вуличного життя; Центр, спрямований на створення соціальних, психолого-педагогічних умов для повернення з вулиці дитини, яка має значний досвід вуличного життя).

Для вибору типу центру необхідно провести аналіз таких складових:
– аналіз потенційних клієнтів;

– аналіз матеріальної бази;
– аналіз компетентності фахівців.

Аналіз потенційних клієнтів проводиться методом спостереження і статистичного аналізу даних. Методом спостереження визначається наявність у місті дітей, що постійно проживають на вулицях, у підвалах, на дахах та ін. Інформацію можна отримати в органах внутрішніх справ, але разом з тим необхідно самостійно «проаналізувати» найбільш придатні для перебування «дітей вулиці» місця.

Кількість «дітей вулиці» сьогодні слід екстраполювати на майбутнє (щоб створення центру було актуальним). Аналіз матеріальної бази передбачає вивчення можливостей забезпечення діяльності центру (приміщення для індивідуальної і групової роботи; місце для денного перебування дітей; пункт прийому їжі, пральня, санітарні приміщення, приміщення для тимчасового нічного перебування; приміщення, яке б дозволило не тільки проживати в ньому дітям цілодобово, але й проводити такі види роботи, як навчання, профорієнтація, дозвіллєві заходи).

Аналіз компетентності фахівців у роботі з «дітьми вулиці» свідчить, що їх дуже небагато. Тому не слід шукати готових, а спеціально готувати соціальних працівників, соціальних педагогів, педагогів, психологів, волонтерів до роботи з дітьми. Підготовка має включати знання про права дитини, вікову психологію, психологічні особливості «дітей вулиці», правові аспекти роботи з такою категорією дітей, оволодіння навичками конструктивного спілкування, дискусії тощо.

Для роботи з «дітьми вулиці» вкрай важливо, щоб людина була просто небайдужа серцем. Найбільш прийнятною формою короткотермінового навчання можуть стати тематичні тренінги та семінари, школи волонтерів, до яких ми також готуємо студентів – майбутніх соціальних педагогів.

Тобто для створення центру будь-якого типу важливо, щоб були фахівці з гуманістичними якостями, придатні для майбутньої роботи і водночас готові підвищувати свою кваліфікацію. Разом з тим до даної роботи можна залучити студентів – майбутніх соціальних педагогів як під час різних видів практик, так і на волонтерських засадах.

Рішення про те, якого типу центр по роботі з «дітьми вулиці» варто створювати в конкретному місті, слід приймати у результаті аналізу всіх трьох складових, описаних вище.

Проект створення Центру надання допомоги «дітям вулиці» повинен бути розроблений за визначеною схемою проектної діяльності та прилюдно захищений під час заліку.

Завершальним етапом у роботі з вивчення навчального курсу «Соціально-педагогічна робота з «дітьми вулиці» є обговорення того, наскільки студенти самі усвідомлюють свою теоретичну та практичну підготовленість до реалізації отриманих знань у своїй майбутній професійній діяльності. На основі самоаналізу робимо висновки про те, як ще можна поліпшити підготовку майбутніх фахівців у цьому напрямі, висуваємо пропозиції щодо інтеграції знань та пошуку на цій основі нових інтегративних форм і методів навчання. Цікавими і потрібними для нас завжди є пропозиції студентів, що стосуються підвищення ефективності професійної підготовки до роботи з категорією безпритульних дітей (пропозиції ґрунтуються в тому числі на власному досвіді роботи у спеціальних установах для дітей, виконанні наукових досліджень, участі у соціальних проектах тощо).

Вивчення навчальної дисципліни «Соціально-педагогічна робота з «дітьми вулиці» дає змогу студентам отримати повне уявлення про дитячу бездоглядність і безпритульність як комплексну, багаторівневу соціально-психолого-педагогічну проблему та оволодіти основними технологіями роботи з «дітьми вулиці», уявити можливі шляхи створення закладів по наданню допомоги даній категорії дітей, виходячи з конкретних умов прояву проблеми безпритульності у тому чи іншому місті (районі, області).

Аналіз змісту державних стандартів вищої освіти з підготовки соціальних педагогів свідчить, що вони спрямовані на соціально-педагогічну роботу спеціаліста загалом з дітьми та молоддю, мало враховуючи постійну тенденцію до розширення спектру соціально-педагогічних проблем і відповідно – диференціацію об'єктів «груп ризику» в дитячому і молодіжному середовищі. Однією з таких проблем є проблема дитячої безпритульності. У цьому контексті вивчення студентами-майбутніми соціальними педагогами навчальної дисципліни «Соціально-педагогічна робота з «дітьми вулиці» в поєднанні з практикою у спеціальних установах для дітей, участю у проектній діяльності є значущим для фахівців соціальної сфери, адже дає можливість підвищити їх професійну компетентність. Разом з тим потребує подальшого вивчення співпраця соціального педагога з різноманітними неурядовими організаціями щодо підтримки «дітей вулиці» та впровадження їх досвіду у практику діяльності державних інституцій подібного спрямування та професійну підготовку фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О.В. Соціальне проектування: навч.посіб. / Безпалько О.В. – К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2010. – 128 с.

2. Діти вулиці: хто вони і як їм допомогти / [упоряд.: О.Главник, Н.Комарова]. – К. : Главник, 2006. – 112 с.

3. Закон України «Про органи і служби у справах дітей та соціальні установи для дітей» від 24.01.1995 р., № 20 / 95, зі змінами від 07.02.2007 р., № 609–v.

4. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації: навч.-метод.комплекс / [за ред. І.Д.Звєрєвої, Ж.В. Петрочко]. – К. : Фенікс, 2007. – 528 с.

5. Комплексна допомога бездоглядним та безпритульним дітям: метод.посіб. / [Безпалько О., Бурковська Л., Журавель Т. та ін.] ; за ред. І.Д. Звєрєвої, Ж.В. Петрочко]. – К. : Вид.дім «Калита», 2010. – 376 с.

6. Організація і технології соціальної роботи з дітьми вулиці / [за ред. А.Й.Капської]. – К. : Інтернаціональний Союз. Ліга соціальних працівників України, 2003. – 260 с.

7. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: монографія / Поліщук В. А. [за ред. Н.Г. Никало]. – Тернопіль: ТНПУ, 2006. – 424 с.

8. Соціальна робота в Україні: навч.посіб. / [за заг.ред. І.Д. Звєрєвої, Г.М. Лактіонової]. – К. : Науковий світ, 2003. – 233 с.

9. Шендеровський К. Соціальна робота з «дітьми вулиці» / К.Шендеровський // Проблеми педагогічних технологій: збірник наукових праць. Випуск 1. Волинський державний університет імені Лесі Українки / [за ред. В.Зубовича.]. – Луцьк, Волинський Академічний Дім. – 2003. – С.186 –193.

УДК 378.147:37.013.42(477)

РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАГІСТРІВ У ПРОЦЕСІ ЛЕКЦІЙНИХ ЗАНЯТЬ

Маковська О.А., аспірант

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка

У статті висвітлено актуальні проблеми навчально-пізнавальної діяльності магістрантів педагогічного університету спеціальності «Соціальна педагогіка» у процесі лекційних занять.

Ключові слова: лекція, навчально-пізнавальна діяльність, магістри, розвивальне навчання.

Маковская Е.А. РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРОВ В ПРОЦЕССЕ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ / Черниговский национальный педагогический университет имени Т.Г. Шевченко, Украина

В статье освещены актуальные проблемы учебно-познавательной деятельности магистрантов педагогического университета специальности «Социальная педагогика» в процессе лекционных занятий.

Ключевые слова: лекция, учебно-познавательная деятельность, магистры, развивающее обучение.

Makowska O.A. DEVELOPMENT OF TRAINING STUDENTS DURING MASTERS LECTURES / Chernigiv national pedagogical university named Taras Shevchenko, Ukraine.

This article reviews the current problems of teaching and learning of undergraduates in the university teaching profession «Social pedagogy» in the lectures.

Key words: lecture, teaching and cognitive activity, masters, developing education.

Сьогодні в системі підготовки магістрів спеціальності «Соціальна педагогіка» домінують підходи, при реалізації яких випускники соціально-педагогічних факультетів мають ґрунтовно володіти, насамперед, професійною діяльністю, розвинутими особистісними якостями, уміннями і навичками викладання у ВНЗ, здатностями до самонавчання та самоосвіти.

У педагогічній літературі розглядається вітчизняний та зарубіжний досвід використання педагогічних технологій різних видів: проектних, нових інформаційних, «створення ситуацій», формування творчої особистості, колективного творчого виховання, саморозвитку, групової навчальної діяльності тощо. Ці

напрямки досліджують: А. Алексюк, Л. Артемова, І. Бех, Г. Ващенко, В. Євдокимов, Рон і Сьюзен Земке, А. Кіктенко, П. Лузан, О. Любарська, О. Падалка, В. Рибалка, Є. Хилько та ін.

Дослідити та експериментально перевірити методику розвитку навчально-пізнавальної діяльності магістрів спеціальності «Соціальна педагогіка» в процесі лекційних занять.

Зазвичай викладачі вищих навчальних закладів ставлять перед студентами завдання, розв'язання яких потребує в основному репродуктивної діяльності та результатів. Репродуктивний рівень передбачає усвідомлення, запам'ятовування, відтворення інформації. Він формується тоді, коли викладач переважно користується словесними методами відтворення змісту, що служить взірцем для студентів магістратури, яких спонукають до такого ж відтворення знань. Основною формою такої роботи є лекція.

Григорій Ващенко [1, с. 189–191] характеризує лекцію як пасивний метод навчання (метод готових знань). Середньовічна лекція полягала переважно в читанні книжних текстів Святого Письма й тлумаченні їх, а студенти повинні були їх записувати. У XIX ст. лекція служила способом викладу оригінальних поглядів професорів як результату їхніх наукових пошуків. Лекція стала формою спілкування професорів зі студентами. Через живе слово лектор впливав на слухачів не лише змістом знань, але й своїми переконаннями, виховував у них інтерес до знань.

У наш час лекцію вважають найбільш економічним способом передачі й засвоєння інформації [2, с. 109; 3, с. 141]. І справді, творчий викладач подає студентам матеріал, який збирає з багатьох джерел і систематизує. Навіть якщо є базовий підручник, такий викладач не переказує його буквально за темою, сторінку за сторінкою. У лекції, на відміну від підручників, можна враховувати специфіку аудиторії, викладати матеріал за допомогою експресивних засобів, підтримувати зв'язок зі слухачами та, орієнтуючись на їхній рівень, вносити відповідні корективи [3, с. 141; 4, с. 457]. А.М. Алексюк вважає лекцію не монологом, а діалогом, у якому реалізуються взаємозв'язки викладача та студентів і активізується пізнавальна діяльність студента на основі принципу проблемності [4, с.459–465].

Основні завдання фахових курсів магістратури спеціальності «Соціальна педагогіка»:
- поглиблення знань із фахових дисциплін на основі вивчення першоджерел;
- набуття вміння планувати вивчення змісту курсу за відповідною типовою програмою для вищих навчальних закладів;
- розвиток уміння викладати різні теми певного курсу за допомогою адекватних форм і методів роботи у вищій школі;
- практичне опанування основними видами роботи зі студентами за змістом фахових курсів;
- підготовка до магістерської практики у вищому навчальному закладі з навчальних дисциплін;
- формування відповідального ставлення до ролі викладача вищого навчального закладу, прагнення поповнювати знання, підвищувати професійну майстерність, навчання навчати студентів щодо потреб демократичного суспільства.

Робота за фаховими курсами та їх вивчення здійснюється так, щоб студенти магістратури опанували як зміст, так і форми, методи, прийоми викладання в процесі власного учіння на аудиторних заняттях та під час практики у вищій школі.

Розробка стандартів ступеневої освіти має певний оптимальний обсяг різноманітних професійних умінь, якими повинен оволодіти магістр, щоб далі застосовувати їх у практичній роботі зі студентами. Саме на формування вмінь викладача вищої школи спрямовано новітні методи здійснення фахових програм. Наскрізна структура програм пов'язує в кожній темі як єдине ціле: зміст і адекватні інноваційні методи його викладу під час лекції, самостійного опрацювання магістрантами, застосування програмового змісту на семінарських, практичних, лабораторних заняттях. Усі надбання змісту й досвід застосування інноваційних методів студенти магістратури застосовують під час магістерської практики у вищому навчальному закладі. Магістрові важливо й слід знати:
- структуру курсів фахових навчальних дисциплін щодо навчального плану;
- теоретичні засади змісту навчальної дисципліни, фахівцем якої він є;
- методику роботи за певними фаховими курсами;
- систему та критерії оцінювання знань студентів.

Магістрові важливо й слід вміти:
- організовувати різні форми занять зі студентами;
- володіти теоретичними положеннями й ілюструвати їх прикладами;
- вільно й доступно викладати теоретичні та методичні системи;
- добирати наочний та ілюстративний матеріали до теми;
- розробляти практичні завдання для студентів;
- спонукати їх до активної роботи в різних формах аудиторних занять;
- проводити зі студентами різноманітні виховні заходи.

Практичне завдання курсового і державного іспиту передбачає методичну розробку студентом магістратури однієї з форм аудиторної чи позааудиторної роботи зі студентами.

Побудова лекції та інших форм аудиторних занять має бути витримана за відповідною структурою: вступна частина, виклад чи обговорення теоретичних і методичних питань нового матеріалу, його зв'язок із попереднім змістом курсу чи із суміжними фаховими дисциплінами; з'ясування змістовності виконання завдань для самостійної роботи і, можливо, організація дискусії за їх змістом чи проблемами; невеликі практичні завдання для самостійного опрацювання в аудиторних умовах, організація їх виконання індивідуально, в парах чи малих групах; використання наочності чи технічних засобів навчання в органічному зв'язку із темою чи змістом заняття; різноманіття форм оцінювання знань і вмінь студентів.

Зазначимо, що модернізація вищої освіти має здійснюватися саме на засадах особистісно розвивальних технологій, бо при цьому:

- відбувається відтворення культури й духовності суспільства у всіх формах і проявах;
- здійснюється випереджальний розвиток людини і людських якостей;
- проходить зміщення акцентів у навчанні зі знань майбутнього фахівця на його особистісні, людські якості;
- особистісні якості людини стають цілями та умовами підготовки до органічного входження нового покоління в соціальне життя.

Призначення особистісно розвивальних технологій полягає в тому, щоб розвивати природні якості людини, її здоров'я та індивідуальні здібності, сприяти творчій самореалізації особистості. При цьому основними властивостями лекції в аспекті розвитку особистісних якостей студентів є:

- за одну лекцію студент може отримати стільки інформації, на яку йому треба витратити до одного місяця самостійної наукової роботи;
- найважчі, найскладніші поняття з галузі науки кожен студент може зрозуміти з допомогою лекції, у той час, коли в самостійному опрацюванні не всі студенти здатні на це;
- живе слово викладача гуртує студентів у навчальній праці, вони можуть оволодівати знаннями в певному емоційному піднесенні, що робить їх працю не тільки більш організованою, але й продуктивнішою;
- 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 викладання, тобто відбувається взаємне емоційне стимулювання студентів і лектора;
- лекція спричиняє глибокі виховні впливи на слухачів як змістом навчальної інформації, так і через особистісні якості викладача, перш за все, його наукову ерудицію і педагогічні уміння та навички [5; 6, с. 189–190].

Зазначені властивості цієї організаційної форми навчання можна суттєво посилити, якщо зреалізувати принцип попередньої підготовки магістрантів до лекції. Особистісний розвиток магістрантів на лекції буде набагато ефективнішим, якщо вдома вони ознайомляться з основними теоретичними положеннями теми, складуть конспект прочитаного, спробують зробити певні висновки та узагальнення. Щоб експериментально перевірити ці позиції, зокрема, можливості магістрів у попередній підготовці до лекції, було вибрано одну з дисциплін фахової підготовки – курс «Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін». Ця навчальна дисципліна читається на п'ятому курсі (спеціальність «Соціальна педагогіка»), і, на нашу думку, оволодіння її змістом може бути з суттєвим домінуванням самостійної роботи (порівняно з такими, наприклад, курсами, як, педагогіка вищої школи, технології соціально-педагогічної діяльності тощо). Крім того, пропонуючи такий технологічний підхід в оволодінні методики соціально-педагогічних знань магістрами-майбутніми фахівцями соціальної педагогіки, ми мали на увазі, що ця категорія студентів вже має традиційний досвід лекційної роботи, при якому «викладач пояснює новий матеріал, а студенти конспектують». Інакше кажучи, треба буде долати інерцію, усталені традиційні підходи.

Технологію оволодіння магістрами експериментальної групи лекційними знаннями можна прослідкувати в такій послідовності навчальної роботи: попередня самостійна підготовка конспекту теми лекції з рекомендованої викладачем навчально-наукової літератури; конспектування матеріалу за викладом лектора; відмічання власних думок, ідей, суперечливих питань, що виникли під час заняття; висновки, узагальнення матеріалу на завершення лекції.

Підготовка конспекту магістрами постійно контролювалася викладачем: на цей елемент лекційного заняття у його структурі відводилося 5–7 хвилин. Крім того, оцінювалися активність студентів магістратури у дискусіях, їх уміння ставити й вирішувати проблеми, висувати оригінальні ідеї тощо. Природно, при такій підготовленості аудиторії вже не варто було лектору реалізовувати на лекції традиційні пояснювально-ілюстративні методи повідомлення знань. Інакше кажучи, у спілкуванні

лектора з магістрами акценти зміщувалися на розв'язання проблем, висвітлення більш складних наукових фактів, приклади використання теоретичних положень на практиці тощо.

У кінці семестру була проаналізована успішність студентів магістратури досліджуваної групи. Оскільки педагогічним експериментом не передбачалося створення контрольної групи (на п'ятому курсі даної спеціальності лише 1 академічна група, вона разом слухає лекції, а тому усі студенти були задіяні до експериментальної роботи), результативність пропонованої технології проведення лекційних занять можна охарактеризувати у такий спосіб. Протягом семестру студенти магістратури успішно виконали модульні контрольні роботи та вчасно склали іспит.

Викладач, який проводив практичні заняття, характеризував високу теоретичну підготовленість магістрів, їх сумлінність у навчальній роботі, продуктивну активну роботу на заняттях. Усі студенти досліджуваної групи (10 осіб) вчасно склали іспит з курсу.

При анонімному опитуванні 98 % респондентів відзначило, що вони сумлінно готували вдома конспект лекцій з курсу; 94 % опитаних відмітили, що така технологія підготовки та проведення лекційних занять є для них досить ефективною: ґрунтовніше засвоюється навчальний матеріал; такою ж самою виявилася частка студентів, які виявили бажання й у подальшому працювати за «принципом попередньої підготовки до лекції». Лише 1 особа з 10 опитаних вказала, що вона не завжди готується до лекцій.

Існують обставини, які негативно впливали на реалізацію цілей і завдань експериментальної роботи. Насамперед, це: невміння певної категорії магістрів працювати систематично; стереотип діяльності за зразком, за інструкцією, сформований на попередніх етапах навчання; невпевненість майбутніх соціальних педагогів у позитивних результатах самостійної підготовки до лекційних занять тощо.

Отже, технологія проведення лекційних занять за умови попередньої підготовки магістрами спеціальності «Соціальна педагогіка» конспекту лекції та застосування методу проблемного викладу знань має розвивальний характер, забезпечує ґрунтовне оволодіння студентами магістратури теоретичним матеріалом, сприяє розвитку навчально-пізнавальної діяльності студентів. Крім того, встановлено, що ефективності пропонованого підходу сприяє навченість студентів працювати з навчально-науковою літературою, сучасними засобами навчання, сформованість умінь конспектувати, узагальнювати навчальний матеріал, дискутувати тощо. Зазначимо, що з перших днів навчання у вищому навчальному закладі студент має отримати науково обґрунтовані рекомендації щодо ефективної організації своєї самостійної роботи, постійно вправлятися у розвитку своїх пізнавальних здібностей та умінь. Методичні аспекти розвитку пізнавальних здібностей та умінь студентів магістратури в подальшому продовжать наші наукові дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко Г. Загальні методи навчання: підруч. для педагогів / Г. Ващенко. – К. : Укр. видавнича спілка, 1997. – 415 с.
2. Земке Р., Земке С. Вчитися ніколи не пізно? / Земке Рон, Земке Сьюзен // Навчання дорослих (інтерактивні методи викладання). – Львів, 1998. – С. 1.
3. Артемова Л.В. Педагогіка і методика вищої школи: навч.-метод. посібник для викладачів, аспірантів, студентів магістратури / Артемова Л.В. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.
4. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія / Алексюк А.М. – К. :Либідь, 1998. – 558 с.
5. Лузан П.Г. Методи і форми організації навчання у вищій аграрній школі: [навч. посіб.] / Лузан П. Г. – К. : Аграрна освіта, 2003. – 224 с.
6. Хилько Є.Є. Технологія розвивального навчання у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів / Є.Є. Хилько // Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / [за заг. ред. Є. І. Коваленко]. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – № 6. – Ч. 2. – С. 188–191.

УДК 37.013.42

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Марій М. М., аспірант, ст. викладач

Глухівський національний педагогічний університет ім. О. Довженка
Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя

У статті розглядаються питання застосування інноваційних педагогічних технологій у підготовці фахівців соціально-педагогічної сфери. Йдеться про найбільш ефективні форми інтерактивного навчання. Приділено увагу застосуванню компетентнісного підходу в навчальному процесі.

Ключові слова: інноватика, компетентність,інтерактивне навчання, тренінг, дискусія, медіа-культура.

Марий М. М. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ / Глуховский национальный педагогический университет им.А.Довженко, Нежинский государственный университет им.Н.Гоголя, Украина.

В статье рассматриваются вопросы применения инновационных педагогических технологий в подготовке специалистов социально-педагогической сферы. Речь идет о наиболее эффективных формах интерактивного обучения. Уделено внимание применению компетентносного подхода в учебном процессе.

Ключевые слова: инноватика, компетентность, интерактивное обучение, тренинг, дискуссия, медиа-культура.

Mariy M M. TRAINING OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGIES IN A MODERN CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT IN SYSTEM OF HIGHER EDUCATION / Gluhiv national pedagogical university, Nizhyn state university, Ukraine

The article raises the questions dealing with the using of innovative techniques in the training of specialists as far as socio-pedagogical sphere is concerned. At tells about the most effective forms of interactive teaching. Much attention is paid to the using of componential approach in the process of teaching.

Key words: innovation, competency, interaction education, training, discussion, media-culture.

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено: «Освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства» [14].

Враховуючи нові пріоритети, пов'язані з людським ресурсом нашої країни, актуальним є розгляд соціально-педагогічної освіти як професійної підготовки педагогічних кадрів, в основі якої – гуманістичні й соціальні цінності, оволодіння компетентними вміннями побудови гармонійних взаємовідносин у суспільстві [6, с.39].

Сучасні погляди на перспективу розвитку системи освіти в Україні мають ґрунтуватися, на думку академіка В.Г. Кременя, на таких постулатах: 1. Зміна змісту навчання. 2. В інформаційному суспільстві знання стають безпосередньою продуктивною силою. Це вимагає уміння все життя набувати нових знань і застосовувати їх. 3. Освіта повинна готувати людину, органічно адаптовану до життя у світі багатоманітних зв'язків, від контактів з найближчим оточенням до глобальних. 4. Освіта має набути інноваційного характеру, а її продукт (вихованці) повинні бути зданими до інноваційного типу життя і життєдіяльності [10, с. 160–164].

XXI ст. не тільки висуває нові вимоги до освіти, а й надає нові можливості для освітньої діяльності. Передусім це пов'язано із сучасними інформаційними технологіями. Нові завдання освіти вимагають застосування інноваційних педагогічних технологій.

Саме тому сьогодні справою державної ваги є потреба в структурній перебудові системи вищої освіти. Теоретико-методологічного основою для цих перетворень є теорія **освітньої інноватики** – науки про нововведення, розвиток якої набуває особливого значення в умовах, коли під впливом науково-технічного прогресу виникають нові професії і спеціальності. Нормативно-правовою базою для розроблення, поширення і застосування освітніх інновацій є Закон України про вищу освіту, Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, Концепція наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України [12, с. 44].

Інноваційні підходи у вищих навчальних закладах полягають у тому, що підготовка соціально-педагогічних кадрів проводиться з урахуванням пріоритетних напрямів розвитку педагогічної науки й освіти на основі: компетентнісного підходу; багатоваріантної освіти; інваріантного й варіативного компонентів освіти; інтеграції наукового підходу й освітнього процесу; використання нових форм, методів та принципів освітнього процесу; забезпечення процесу навчання новими засобами, зокрема електронними, що дасть змогу підвищити якість навчання. Інтегративний характер завдань та перспектив

розвитку соціальної педагогіки висуває вимоги до широкого використання під час підготовки майбутніх спеціалістів різних форм міждисциплінарних інтеграційних процесів, які сприятимуть формуванню у студентів цілісного сприйняття соціально-педагогічних проблем, здатності користуватися різноманітними підходами та створенню на наукових засадах методичної системи підготовки фахівців, що дасть змогу студентам досконаліше засвоювати навчальний матеріал.

Застосування методичної системи професійної підготовки сприятиме формуванню в студентів цілісної картини педагогічної науки, висвітленню кожної дисципліни окремо і в інтеграційному зв'язку з іншими, вирішенню професійних завдань, що вплине на зростання ефективності навчально-виховного процесу щодо становлення соціально-педагогічної компетентності майбутніх соціальних педагогів. При цьому потрібно відзначити проблему формування соціально-педагогічної компетентності як важливе сучасне завдання вищої школи, оскільки вона відображає професійну підготовленість і професійний рівень майбутніх спеціалістів із соціальної педагогіки.

У вищому навчальному закладі професорсько-викладацький склад має вирішувати такі завдання для вдосконалення компетентних знань та умінь кожного, хто навчається: переосмислити й поглибити методологічні засади підготовки фахівців, які сприятимуть розвитку педагогічної й соціальної компетентності в усіх напрямах діяльності; застосовувати пізнавальні, творчі технології й методи навчання, що дасть змогу студентам свідомо і цілеспрямовано засвоювати знання та використовувати їх на практиці; виокремити спеціалізовані напрями навчальної діяльності: науковий; дослідницький; проектний та інші; підтримувати наукові й соціальні відносини з Національною академією наук України, Академією педагогічних наук України й різними державними інституціями, які є соціальними партнерами вищих навчальних закладів нашої країни; координувати програми й теми у сфері соціальної педагогіки; посилити професійну значущість соціальних педагогів в очах громадськості.

З удосконаленням організації професійної підготовки соціально-педагогічних кадрів потрібно визначити й сукупність професійних компетенцій, необхідних для успішної реалізації їхньої діяльності в майбутньому. Передусім ідеться про систематичну корекцію змісту, форм і методів засвоєння навчального матеріалу студентами, що дасть змогу забезпечити та поновити й удосконалити навчально-методичний супровід вищих навчальних закладів. Для практичного спрямування цієї категорії фахівців потрібно апробовувати новітні методики їх підготовки, сприяти активному застосуванню інформаційних і комунікаційних технологій у навчальному процесі.

Вимогою до системи вищої освіти являється підготовка спеціалістів нового типу, здатних працювати в динамічно змінюваних умовах сучасного суспільства [6, с.40].

Однак, як зазначають викладачі, інтерес до навчання в студентів постійно знижується. Тому недостатньо просто давати знання, необхідно задіювати такі важелі, щоб у студента виникла внутрішня потреба навчатися. Без самоактуалізації навчання часто не результативне.

Великий за обсягом матеріал нормативних дисциплін фаху «Соціальна педагогіка» й обмежена кількість годин на її вивчення потребують широкого використання різних видів і форм самостійної роботи як на практичних та лекційних заняттях, так і під час виконання індивідуальних завдань, пошуково-дослідної, креативної діяльності тощо. За складністю завдання поділяють на репродуктивні (прочитати, відтворити, вивчити, відповісти на запитання, скласти план за прочитаним) і творчо-пошукові (дібрати матеріал за темою, підготувати виступ, промову, соціальну рекламу тощо). Роль викладача – надати якісну педагогічну допомогу студенту в організації і формуванні навичок самостійної роботи. Форма такої допомоги може бути різною, залежно від рівня готовності студентів, кількості тих, хто потребує допомоги, її змісту (консультація, демонстрування прикладу виконання завдання, практична допомога на лекції або практичному занятті, усна рекомендація, роздруковані матеріали для студентів з дисципліни і т. п.), – але спрямована на усвідомлення студентом своїх потенційних можливостей. Одне з основних завдань викладача – викликати в студента прагнення до навчання [5, с. 27–28].

Кардинальний поворот у ставленні суспільства до проблем людини, розвиток соціальної допомоги вимагає вдосконалення системи підготовки спеціалістів для цієї сфери – соціальних працівників та соціальних педагогів, діяльність яких пов'язана з проведенням виховної, організаційної, комунікативної, консультативної, профілактичної, викладацької, методичної, посередницької роботи в освітніх, виховних установах, спеціалізованих службах різного підпорядкування. У зв’язку із затребуваністю та специфікою цієї професії, останнім часом істотно підвищилися вимоги до якості професійної підготовки майбутнього фахівця соціально-педагогічної діяльності.

Саме тому сьогодні є гострою необхідністю пошук шляхів розв’язання цієї проблеми. Зрозуміло, що підготовка фахівця високого рівня неможлива без відповідної світоглядної підготовки та оволодіння знаннями як фундаментального, так і прикладного характеру; засвоєння загальнолюдських цінностей та норм; належного рівня моральної культури, професійно-особистісних якостей, необхідних для успішної діяльності; уміння самостійного орієнтування в розмаїтті нестандартних ситуацій та здатності самостійно вирішувати ті чи інші питання.

Особливо актуальним є розгляд інноваційної підготовки соціальних педагогів та соціальних працівників до професійної діяльності в умовах змін.

Питання підготовки соціальних педагогів в Україні на сучасному етапі розвитку суспільства досліджували: О. Безпалько, М. Галагузова, Н. Заверико, І. Звєрєва, А. Капська, Л. Мардахаєв, Л. Міщик, І. Мигович, В. Петрович, В. Поліщук, С. Харченко (теорія та методика підготовки фахівців у галузі соціальної педагогіки); В. Бочарова, Б. Вульфов, М. Гур'янова, І. Лавриненко, Ю. Мацкевич, Л. Нагавкіна, С. Пальчевський, В. Сидоров, В. Сорочинська, Є. Холостова (професійна діяльність фахівців з соціально-педагогічної роботи); Н. Романова (інноваційні форми підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери у вищій школі).

Метою статті є теоретичне обґрунтування, узагальнення інноваційних підходів підготовки майбутнього фахівця нового типу до соціально-педагогічної діяльності.

Система підготовки фахівців для соціальної сфери – наймолодша в системі вітчизняної професійної освіти. Завдання закладів освіти, на думку С. Пальчевського, полягає в тому, аби до опанування професією соціального педагога залучати, насамперед, тих студентів, які оптимістично дивляться на світ та самих себе в ньому і прагнуть зробити себе щасливими для того, щоб навчитися робити щасливими інших, пов’язуючи зі своєю професією особистісну спрямованість та духовні цінності [15, с. 534].

Професійні вимоги, що висуваються до майбутніх спеціалістів, перш за все мають ґрунтуватися на таких якостях, як милосердя, співчуття, емпатія, почуття громадянської, соціальної і особистісної відповідальності, вміння працювати з людьми.

Одне з головних завдань підготовки соціального педагога – розвиток його творчої індивідуальності. Індивідуально-творчий розвиток передбачає не запам’ятовування й механічне сприйняття інформації, а творче її перетворення, формування особистісного ставлення до неї, оцінку важливості й ефективності ідей, теорій, методичних рекомендацій.

Особливу увагу в підготовці спеціалістів треба приділяти такій організації навчання, яка постійно змушувала б студентів щось придумувати, творити, фантазувати, конструювати, виявляти ініціативу [13, с. 76].

Нові інтеграційні процеси ставлять навчальні заклади перед необхідністю адаптувати програму підготовки молоді до соціальних, економічних, інтелектуальних реалій. Нові технологічні засоби мають бути не лише додатком до традиційного педагогічного процесу, а й бути джерелом інформації, самоосвіти.

У процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів важлива роль належить методам інтерактивного навчання. Засвоєння нової інформації, опанування нових знань, формування відповідних умінь і навичок, професійно важливих якостей особистості у ВНЗ здійснюють за допомогою організації навчальної роботи зі студентами, При інтерактивному навчанні засвоюють від 70% до 90% інформації, формується досвід творчої діяльності, уміння самостійно набувати знання [11, с. 47].

Інтерактивне навчання стає дедалі більш популярним у вищій школі, йому віддають особливу перевагу під час підготовки майбутніх фахівців. Останнім часом еталоном університетської освіти стає систематичне використання рольових і ділових ігор, проблемних групових дискусій і бесід, тренінгів, кейс-методу, використання навчальних комп'ютерних програм та ін. Ми поділяємо точку зору дослідників, що під час організації інтерактивного навчання зменшується роль викладача. На занятті він одночасно є й носієм знань, і консультантом, і організатором, і спостерігачем, забезпечуючи при цьому повну самостійність у роботі груп чи окремих її учасників. Методи інтерактивного навчання, якщо вони максимально спрямовані на засвоєння студентом майбутньої професії, значно підвищують рівень практичної підготовленості соціальних педагогів [8, с.82–83].

Залучення до активної пізнавальної діяльності кожного студента, використання ним отриманих знань на практиці й усвідомлення, де і яким чином ці знання можуть бути застосовані, є однією з вирішальних умов високоякісної професійної підготовки майбутніх спеціалістів у системі вищої педагогічної освіти.

Соціальна педагогіка є наукою про вплив соціального середовища, в основу якої покладено гуманізм сучасного виховання, що полягає у побудові взаємовідносин між студентом і викладачем на діалогічному рівні, а не на конфліктах інтересів. У зв'язку з тим, що основу соціальної педагогіки становить виховання особистості в суспільстві і для суспільства, потрібно розуміти, що завдання спеціального виховання полягає у формуванні громадянської і творчої активності, самостійності, здатності до створення позитивних взаємовідносин між людьми.

Для формування елементів соціального мислення студентам під час лекцій і практичних робіт необхідно пропонувати аналіз різних напрямів соціальної педагогіки з метою вироблення відповідного ставлення до її виявів, ознайомлювати з новими технологіями, сучасними механізмами, напрямами науково-

технічного прогресу і їх перевагами. Важливими прийомами формування елементів соціального мислення студентів є рольові ігри, які дають змогу моделювати різноманітні ситуації.

Практика застосування ділових ігор на заняттях із соціально-педагогічних дисциплін, на думку дослідників, показує, що вони стимулюють творчу уяву і нестандартне мислення; сприяють становленню активної, мобільної особистості, що вміє обстоювати свої думки; перетворюють теоретичні знання на переконання; розвивають соціальне мислення і культуру; формують стійкий інтерес до соціального аналізу навколишньої дійсності; сприяють організації колективної діяльності студентів.

У підготовці майбутнього спеціаліста соціально-педагогічної сфери неабиякого значення набувають лабораторно-практичні та тренінгові заняття, за допомогою яких відпрацьовуються прийоми теоретичної і практичної підготовки студентів, уміння і навички, необхідні в майбутній роботі [7, с. 43].

Здатність до спілкування – основа діяльності соціального педагога, один із критеріїв його професійної придатності.

Взагалі, тренінг – це вид групової роботи, спеціально організоване навчання, в ході якого можуть вирішуватись різні завдання. Наприклад, оволодіння соціально-педагогічними знаннями, формування асертивної поведінки; формування здорового способу життя та навичок відповідальної поведінки за своє фізичне та психічне здоров'я; розвиток здатності пізнавати себе та інших людей тощо. Тематика тренінгів для майбутніх спеціалістів може бути різноманітною. Можна запропонувати такі теми: «Протидія торгівлі людьми», «Профілактика наркотичної залежності у підлітковому середовищі», «Тренінг формування здорового способу життя», «Профілактика емоційного вигорання» і т.п. Як показує досвід роботи, студенти охоче беруть участь у заняттях з елементами тренінгу. Їм цікаві вправи як на розвиток комунікативних умінь, відпрацювання навичок обстоювання власної думки, формування позитивного мислення, підвищення самооцінки, вправи на самопізнання та пізнання інших, так і вправи та ігри з метою зняття напруження, релаксації, внесення емоційної розрядки і просто для створення гарного настрою в групі.

Я поділяю думку спеціалістів, що тренінги дають змогу реалізувати потребу майбутніх фахівців у спілкуванні, груповій взаємодії, прямому й опосередкованому впливі на інших людей, а також тренінги спрямовані на те, щоб дати студентові можливість набути знання та навички, необхідні для адекватного виконання конкретного завдання чи певної роботи [17, с. 11–15].

У суспільстві, що постійно розвивається, знання, інформація стають головним стратегічним ресурсом. Тому за час навчання у ВНЗ студенти мають усвідомити виняткову цінність інформації і навчитися працювати з нею. На заняттях із загальної і соціальної психології, педагогіки студенти набувають навичок збирати, зберігати, опрацьовувати, засвоювати, сортувати і класифікувати інформацію з різних джерел. Усе це передбачає свідоме оволодіння технологією передачі й використання знань на індивідуальному рівні, тобто реальною потребою стає самостійна діяльність студентів, спрямована на розвиток їхніх творчих сил і здібностей [11, с. 48].

Як вже було згадано, важливим питанням у процесі підготовки висококваліфікованих спеціалістів є розвиток їхньої самостійної роботи. Самостійна робота студентів – це особлива форма навчальної діяльності, спрямована на формування самостійності як риси характеру, засвоєння сукупності знань, навичок, умінь, що здійснюється за умови відповідної організації різних видів навчальних занять. Функціями самостійної роботи є: пізнавальна (засвоєння системи знань із певного навчального курсу); самоосвіта (формування навичок і вмінь самостійного оновлення знань і їх творчого застосування); прогностична (працюючи самостійно, студент має передбачати й оцінювати можливий результат і саме виконання завдання); корегуюча (вміння вчасно корегувати свою діяльність); виховна (формує самостійність як рису характеру). Згідно з чинними нормативами, на самостійну роботу студентів відводиться близько третини аудиторних годин [7, с. 42].

Важливого значення в підготовці майбутніх соціальних педагогів до виконання професійних функцій надається проведенню дискусій – широкому публічному обговоренні якогось спірного питання.

Але використання методу дискусії висуває ряд вимог. По-перше, тема, яка обговорюється, повинна бути відомою та зрозумілою всім учасникам дискусії. По-друге, ведучому дискусії потрібно слідкувати за тим, щоб дискутування не перетворилося на незрозуміле обговорення, відступи від теми чи бурхливу сварку. По-третє, потрібно використовувати прийоми активного слухання для заохочення всіх учасників дискусії.

Форми дискусій наступні: круглий стіл (бесіда, у якій беруть участь п'ять–шість студентів, які обмінюються думками як між собою, так і з «аудиторією»); засідання експертної групи («панельна дискусія», до якої залучаються кілька студентів із призначенням голови); форум (обговорення, у якому «експертна група» обмінюється думками з «аудиторією»); симпозіум (обговорення, у ході якого учасники виступають з повідомленнями, пропонуючи власний погляд, після чого відповідають на

запитання аудиторії); дебати (обговорення, побудоване на основі заздалегідь фіксованих виступів учасників, які представляють дві команди-суперниці) тощо [1, с. 42–43].

Для стимулювання творчої активності застосовуються «мозкові атаки» або «мозкові штурми», сутність яких полягає в стимулюванні студентів до пошуку вирішення конкретної проблеми шляхом ініціативного висування ідей [1, с. 43].

Формування знань, практичних умінь та професійно-особистісних якостей майбутнього соціального педагога відбувається не лише засобами навчання, але й засобами позааудиторної діяльності.

Перелічені форми роботи сприяють набуттю на лише практичного досвіду, але й професійно-особистісних якостей, необхідних для майбутньої соціально-педагогічної роботи.

Україна зараз – у вирі розвитку найсучасніших світових форм комунікації. Технічні засоби передачі та поширення інформації охопили все суспільство. Безперечно, такий темп розвитку засобів масової комунікації вимагає відповідної медіа-культури.

Саме система освіти має надавати необхідні знання про інформаційне середовище, формувати медіа-культуру і новий інформаційний світогляд, заснований на розумінні визначальної ролі інформації в житті людини.

У зв'язку з цим проблема введення медіа-освіти в традиційний навчально-виховний процес здається нам надзвичайно важливою і значущою [3, с.50].

Отже, інноваційні підходи до підготовки майбутнього фахівця передбачають перехід від традиційної системи педагогічної освіти до особистісно орієнтованої, яка передбачає врахування індивідуальних особливостей кожного студента та вдосконалення теоретичного наповнення навчальних дисциплін у відповідності до сучасних вимог європейського освітнього простору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко З.П. Зміст і технології підготовки студентів до волонтерської роботи / З.П. Бондаренко // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2009. – № 2. – С. 37–51.
2. Бондаренко З.П. Модель організації волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу / З.П. Бондаренко // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2007. – № 4. – С. 50–59.
3. Бондаренко О. Експериментальна перевірка застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі з педагогічних дисциплін / О. Бондаренко // Рідна школа. – 2009. – № 8–9. – С. 50–53.
4. Дєдов Є. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до менеджменту соціальної роботи як педагогічна проблема / Є. Дєдов // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2007.– № 2. – С. 88–94.
5. Грищенко С. Самоактуалізація – основна умова формування досвіду самостійної практичної діяльності майбутніх соціальних педагогів / С. Грищенко // Рідна школа .– 2010.– № 6.– С. 27–30.
6. Доброскок І. До проблеми підготовки магістрів соціальної педагогіки / І.Доброскок // Рідна школа. – 2010. – № 3. – С. 39–42.
7. Доброскок І. Організація самостійної роботи магістрів соціальної педагогіки у процесі їхньої фахової підготовки / І.Доброскок // Рідна школа. – 2010. – № 1–2. – С. 42–43.
8. Ковальчук І.А. Методи інтерактивного навчання майбутніх соціальних педагогів / І. А. Ковальчук // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2010. – № 4. – С.82–87.
9. Концепція наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти // Освіта України. – 2001. – № 23. – С. 3.
10. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / КременьВ. Г. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
11. Локшин В. Формування професійної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної сфери у ВНЗ / В. Локшин // Рідна школа. – 2010. – №11.– С.45–49.
12. Матвієнко О.В. Створення моделі спеціаліста на засадах теорії освітньої інноватики / О. В. Матвієнко // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 44–52.
13. Муртазаєва Є.М. Індивідуально-творчий розвиток майбутніх педагогів / Є.М.Муртазаєва // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 69–76.

14. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст.: Затв. Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. // Освіта. – 2002. – 24 квітня.

15. Пальчевський С.С. Соціальна педагогіка: навч. посіб. / Пальчевський С.С. – К. : Кондор, 2005. – 560 с.

16. Стерденко С. У пошуках форм розвитку медіа-культури молоді / С. Стерденко, О. Голубєва // Соціальний педагог. – 2009. – № 10. – С. 34–48.

17. Технологія тренінгу / [упоряд.: О. Главник, Г. Бевз; за заг. ред. С.Максименко]. – К. Главник, 2008. – 112 с.

УДК 378.016:37.013.42

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА»

Неїжпапа Л.С., аспірант

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті проаналізовано поняття «професійне самовизначення», визначено його основні характеристики. Узагальнено мотиви вибору професії соціального педагога, досліджено проблемні аспекти професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів.

Ключові слова:професійне самовизначення, соціальний педагог, мотив.

Неижпапа Л.С. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА»/ Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова, Украина

В статье проанализировано понятие «профессиональное самоопределение», определены его основные характеристики. Обобщены мотивы выбора профессии социального педагога, исследованы проблемные аспекты профессионального самоопределения будущих социальных педагогов.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, социальный педагог, мотив.

Neihpapa L.S. FEATURES OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS OF THE FIRST COURSE OF SPECIALITY «SOCIAL PEDAGOGICS»/ National pedagogical university of the name of M.P. Dragomanova, Ukraine

In article a concept is analysed «professional self-determination», certainly him basic descriptions. Generalized reasons of choice of profession social teacher, investigational problem aspects of professional self-determination of future social teachers.

Key words: professional self-determination, social teacher, reason.

Протягом останніх років в українській державі відбуваються зміни в політичній, соціальній, економічній, освітній та культурній сферах, які зумовлюють необхідність удосконалення існуючих традиційних форм підготовки молоді до свідомого вибору майбутньої професії. Зміна системи пріоритетів у суспільстві, утвердження цінності людського розвитку і самореалізації дозволить відповідним чином змінити статус вищої освіти в підготовці фахівця, допомогти йому якісно професійно самовизначитись і самоствердитись.

Проблема професійного самовизначення особистості є актуальною для багатьох наук: філософії, психології, педагогіки, соціології, етики тощо. Це сприяло розвитку поняття в кількох напрямках: соціологічному (Р. Веєрман, П. Кенкманн, Т. Мальковська І. Мартинюк, М. Тітма, тощо), психологічному (С. Рубінштейн, Д. Фельдштейн, К. Абульханова-Славська, З. Карпенко тощо), філософському (А. Архангельський, А. Здравомислов, А. Гусейнов тощо) педагогічному (О. Мудрик, Г. Балл, І. Дубровіна, М. Боришевський, І. Бех тощо).

Серед проблем професійного самовизначення особливої значущості набуває аспект вибору професії соціального педагога, яка є порівняно новою в нашій державі, тому уявлення молоді про дану професію, її характеристики не завжди вірні.

Проблема професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів знайшла своє відображення в наукових положеннях теорії: соціальної педагогіки (М. Галагузова, І. Звєрєва, А. Капська, І. Липський, А. Мудрик, А. Рижанова); соціально-педагогічної роботи з різними групами клієнтів (О. Безпалько, В. Оржеховська, Ю. Поліщук, С. Савченко, В. Тесленко). Питанням професійної підготовки майбутнього

фахівця соціальної сфери присвячено праці вітчизняних учених Р. Вайноли, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко та інші. Наукові підходи до визначення професіоналізму в соціальній роботі подано і в роботах російських учених: Ю. Галагузова, І. Зимня, Н. Шмельова та інші. Водночас цілий ряд аспектів даної проблеми залишається мало вивченим. Зокрема, особливої уваги потребує проблема професійного самовизначення студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» у процесі фахової підготовки.

Таким чином, *метою* нашої статті є виявлення особливостей професійного самовизначення першокурсників спеціальності «Соціальна педагогіка». *Завдання*, які ми ставили перед написанням роботи: проаналізувати поняття «професійне самовизначення», визначити основні аспекти професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів у процесі професійного навчання.

У науковій літературі вживається кілька означень, що уточнюють зміст поняття самовизначення: життєве, особистісне, соціальне, професійне, моральне, сімейне, громадянське тощо. Поява цих видів самовизначення зумовлена спробами конкретизувати процес, який охоплює різні сфери людської життєдіяльності.

Одним із різновидів самовизначення є професійне самовизначення особистості. Воно розглядається у контексті проблем формування особистості: як частина особистісного самовизначення (В. Сафін); як складова соціального і морального самовизначення; у зв'язку з життєвою історією особистості (І. Кон), як фактор формування особистості (Г. Костюк), як одна з форм соціалізації (О. Філіпов та Л. Кондратьєва). Проблему професійного самовизначення найчастіше пов'язують із проблемами розвитку самосвідомості (Т.Афанасьєва, І.Чеснокова), соціальної зрілості й визначення життєвої позиції (К.Абульханова-Славська, Л.Анциферова, І.Кон, А.Мудрик).

Існують різні підходи до визначення сутності поняття «професійне самовизначення», однак усі вони містять думку про те, що професійне самовизначення являє собою процес вибору, який здійснюється на основі аналізу особистісних можливостей суб'єкта і співвіднесення їх з вимогами професії, яку обирають.

Так в педагогічному енциклопедичному словнику зазначається, що «професійне самовизначення – це процес формування особистістю свого ставлення до професійної діяльності і спосіб його реалізації через узгодження особистісних і соціально-професійних потреб» [1, с. 223]. Основою професійного самовизначення є усвідомлений вибір професії з урахуванням власних можливостей і здібностей, вимог професійної діяльності і соціально-економічних умов. Здійснюється протягом усього життя, усієї професійної діяльності. Актуалізація професійного самовизначення особистості ініціюється різного роду подіями, такими як: закінчення школи, професійного навчального закладу; потребою підвищення кваліфікації; зміною місця проживання, звільнення з попереднього місця роботи та інше [2, с. 374–375].

Професійне самовизначення в контексті цілісного життя особистості як проблему духовну, психічну або соціально-психічну розглядає О. Вітковська. Духовна сторона проблеми полягає в актах вибору, самопізнання й виявлення свого призначення, які є головними рушійними силами, що спрямовують розвиток особистості й визначають її подальшу долю. Психічна сторона – складний комплекс відчуттів людини, особливості сприймання нею дійсності й система відносин, що формуються в індивідуальному досвіді особистості й істотно впливають на її ставлення, дії, вчинки та рішення. Соціально-психічна сторона проблеми виявляється в потребі визначення свого місця в людській діяльності і людських стосунках [3, с.171–172]. З огляду на вище сказане, професійне самовизначення досліджує О. Вітковська з трьох сторін: як проблема самореалізації, як проблема вибору і прийняття рішень та як проблема адаптації [3, с.8].

М. Пряжніков зазначає, що сутністю професійного самовизначення є самостійний і усвідомлений пошук і знаходження особистісного змісту в трудовій діяльності, яку уже обрали, і всієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації. Головна мета професійного самовизначення – «поступове формування внутрішньої готовності до усвідомленої і самостійної побудови, корекції і реалізації перспектив власного розвитку (професійного), готовності самостійно знаходити особистісно значущі смисли в конкретній професійній діяльності» [4, с. 54].

Професійне самовизначення, як одну із сфер реалізації особистістю своєї життєвої позиції, яка формується в середині системи ставлень, досліджувала К. Абульханова-Славська. Вона зазначила, що особливе значення має спосіб включення особистості в професію, спосіб її професійного самовизначення і характер самовираження у професійній діяльності. Дані показники, на думку автора, окреслюють певний «тип ідентифікації особистості в професії» [5, с. 140].

П. Шавір вказує на внутрішню суперечливість процесу професійного самовизначення. Він розглядає професійне самовизначення як процес розвитку особистості, при цьому його рушійні сили містяться у внутрішніх суперечностях особистості [6, с. 21]. Вчений зазначає, що для професійного самовизначення особистості потрібно мати: певний рівень абстрактного мислення, адекватність самооцінки, достатньо

виражені вольові якості, працьовитість, деякий трудовий і життєвий досвід, достатній рівень зрілості, визначену професійну спрямованість.

Тобто професійне самовизначення науковцями розглядається залежно від тривалості як: проблема профорієнтації, вибору професії, професіоналізації, оволодіння професією, переоцінки шкільного вибору, професійного становлення, професійної кар'єри. Таким чином, професійне самовизначення – це процес тривалий у часі.

Відповідно до підходів Т. Кудрявцева, професійне самовизначення являє собою досить важкий, довготривалий, рухливий, багатоплановий, а інколи й заперечний процес, у якому виділяється чотири стадії: 1) виникнення і формування професійних намірів під впливом загального розвитку особистості і початкової орієнтації в різних, сферах трудової діяльності; 2) це період професійного навчання і виховання, тобто цілеспрямованої підготовки до вибраної професійної діяльності і оволодіння всіма основам професійної майстерності; 3) активне входження в професійне середовище, професійна адаптація; 4) період повної чи часткової реалізації професійних цілей і можливостей особистості в трудовій діяльності [7, с. 55].

У науковій літературі досить добре вивчений початковий етап професійного самовизначення – етап формування професійних намірів і вибору професії випускниками загальноосвітньої школи. Наступні етапи професійного самовизначення, що за Т. Кудрявцевим збігаються в часі з відповідними етапами професійного становлення, полягають у формуванні особистістю ставлення до себе як до суб'єкта власної професійної діяльності. Саме ці етапи є найбільш важливими як з точки зору основних механізмів і динаміки професійного самовизначення, так і з погляду педагогічного впливу на подальшу долю особистості. Зокрема, у процесі фахового навчання співвідношення в системі «людина-професія», яке раніше визначалось лише уявленнями особистості щодо обраної професії, починає опосередковуватися його участю в спеціально організованій діяльності з досить високим рівнем наближення до реальної професійної праці. Дослідження, проведені Т. Кудрявцевим та В. Шегуровою, засвідчили, що професійне самовизначення – це невід'ємний та важливий компонент професійного становлення особистості в період фахової підготовки [7, с. 53].

Слід зазначити, що професійна успішність молодих фахівців, можливості працевлаштування та подальше особистісно-професійного зростання значною мірою залежить від якісної роботи вищих навчальних закладів. Тому важливим напрямом вдосконалення системи освіти на сьогодні є збільшення уваги викладачів вищих навчальних закладів до особистісно-професійного зростання студентів, формування у них високого рівня професійного самовизначення, потреби в професійній самореалізації. Зараз неможливо розглядати самовизначення педагога як природний процес, тому обов'язково постає важливе практичне завдання – створення оптимальних умов для самовизначення майбутнього педагога. Особливо це актуально для соціального педагога, спеціаліста, який зайнятий у сфері соціально-педагогічної роботи або освітньо-виховної діяльності. Він організовує взаємодію освітніх та позанавчальних установ, сім'ї, громадськості з метою створення в соціальному середовищі умов для соціальної адаптації та благополуччя в мікросоціумі дітей та молоді, їх всебічного розвитку [8, с. 24–25].

Професійне самовизначення майбутніх соціальних педагогів відбувається в процесі їх професійного становлення. Першим на цьому шляху є етап усвідомленого вибору професії [9, с. 46]. Від успішності його проходження залежить подальше професійне самовизначення майбутніх фахівців. Вибір майбутньої сфери професійної діяльності в молодих людей здебільшого ґрунтується на обмежених знаннях і поверховій уяві про себе і світ професій, рекомендаціях і матеріальних можливостях батьків, впливові засобів масової інформації, рекламних кампаній, що не враховують принципів та підходів професійного самовизначення особистості. Згідно з дослідженнями Є. Клімова основними факторами, які впливають на професійний вибір є позиція старших, сім'ї; позиція ровесників; позиція шкільного педагогічного колективу (вчителі, класні керівники тощо); особистісні професійні та життєві плани; здібності та їхні виявлення; прагнення суспільного визнання; інформованість про ту чи іншу професійну діяльність; схильності [10, с. 56].

З метою виявлення особливостей професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів ми провели опитування серед студентів першого курсу. Дослідження було проведене на базі Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Київського університету імені Б. Грінченка, Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка, Кам'янець-Подільському національному університеті імені І. Огієнка, Ніжинського державного університету імені В. Гоголя. Опитуванням було охоплено 193 першокурсники спеціальності «Соціальна педагогіка».

Серед провідних чинників впливу на вибір старшокласниками професії соціального педагога домінують батьки, засоби масової інформації, знайомі, друзі, вчителі та досвід волонтерської діяльності.

Важливим компонентом професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів є стійкість професійних мотивів особистості. Мотив, як тлумачить «Педагогічний словник», – це «спонукальна причина дій і вчинків людини. Основою мотиву є різноманітні потреби. Внаслідок усвідомлення і

переживання первинних (природних) і вторинних (матеріальних і духовних) потреб у людини виникають певні спонуки до дій, завдяки яким ці потреби задовольняються». Кожному віковому етапу розвитку людини притаманні специфічні мотиваційні замовлення [11, с. 327]. Домінування внутрішніх (бажання працювати з молоддю, допомагати іншим людям в складних життєвих обставинах) чи зовнішніх (легка й чиста робота, простіше знайти роботу) мотивів вибору професії значною мірою зумовлює стійкість професійних намірів майбутніх фахівців. Ми виявили, що більшість студентів обрали спеціальність «Соціальна педагогіка», тому що ця професія корисна для суспільства (35%), цікава та змістовна робота (30%), разом з тим, зіставляють професію зі своїми здібностями і можливостями лише 20% студентів, навчаються за цим напрямом підготовки, оскільки було простіше вступити на цю спеціальність 15% студентів.

На нашу думку, ефективність процесу професійного самовизначення майбутнього соціального педагога значною мірою залежить від внутрішньої позиції, прагнення стати соціальним педагогом, ставлення студента до соціально-педагогічної діяльності, тобто вмотивованості цієї діяльності.

Результати дослідження показали, що:

- уявлення першокурсників, по закінченню першого семестру відрізняються від тих, що були до вступу, але вони хочуть й надалі здобувати спеціальність «Соціальна педагогіка» – 31%;
- вважають, що вірно обрали майбутню професію і вступили на потрібну спеціальність – 32%;
- ще не знають чи хочу займатись соціально-педагогічною діяльністю – 24%;
- не визначилися, оскільки недостатньо поінформовані про дану професію – 8%;
- зрозуміли, що не вірно обрали спеціальність – 5%.

Як бачимо, значна частина майбутніх фахівців не впевнена, чи хоче працювати соціальними педагогом. Це пов'язано з різними погляди студента на ідеальний і реальний образ професії, недостатньою поінформованість про майбутню професію. Так, 58% першокурсників відзначили, що їхні уявлення про професію соціального педагога змінилися після першого семестру навчання. Слід також відмітити, що 54% студенів не планували навчатись та працювати за спеціальністю «Соціальна педагогіка». Такі дані свідчать про низький рівень професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів, адже ефективність процесу професійного самовизначення майбутнього соціального педагога значною мірою залежить від внутрішньої позиції, ставлення студента до соціально-педагогічної діяльності, тобто вмотивованості цієї діяльності.

У ході опитування ми виявили, що лише незначна частина респондентів брала участь у різних формах суспільно-корисної, професійно-спрямованої діяльності, що свідчить про низький рівень зацікавленості, мотивації студентів. Таким чином, у сучасних умовах підготовка соціальних педагогів повинна здійснюватись з акцентом на формування активності й ініціативності в процесі професійного навчання. Адже перебуваючи в стінах навчального закладу, майбутній фахівець здобуває соціальний досвід в умовах цілеспрямованого впливу у вигляді педагогічно обґрунтованих та соціально важливих ідей, нормативних стереотипів, під час нерегламентованого спілкування з іншими студентами тощо.

Останнім часом особливого значення набуває проблема підготовки фахівця з творчою позицією, проблема побудови навчання в контексті створення для студента можливостей займати активну позицію в навчальному процесі, не тільки готуватися до майбутньої професійної діяльності, а опановувати її, вступаючи з нею в активний діалог, самому шукати відповіді на питання, що виникають, не зупинятися на досягнутому, постійно перебувати у пошуку. Як зазначає О. Москалюк, соціального педагога потрібно «вирощувати» з того моменту, як тільки він переступив поріг вищого навчального закладу, а якщо є можливість – ще раніше. Тільки такий орієнтир допоможе налаштувати студентів на отримання глибоких знань, серйозну професійну підготовку, сформувати професійну спрямованість та стійкий інтерес до майбутньої професії [12, с. 52].

Важливим чинником професійного самовизначення майбутнього соціального педагога у вищому навчальному закладі є професійна практика, що дозволяє студентові переконатися в правильності вибору професії. Практика дозволяє оволодіти сукупністю засобів, методів і прийомів, направлених на соціальний захист, соціально-психологічну допомогу, соціально-педагогічну підтримку дітей, що її потребують. Майбутній соціальний педагог повинен розуміти, що специфіка його діяльності вимагає постійного занурення в чужі проблеми, емоційної і дієвої реакції при роботі з різними групами клієнтів. Студентів слід заохочувати брати участь у волонтерській діяльності, соціологічних дослідженнях тощо. Все це допомагає майбутньому фахівцеві пізнати світ реальних соціально-педагогічних проблем, придбати нові знання, досвід, що сприятиме високому рівню професійного самовизначення.

Тому ми можемо констатувати, що метою професійної підготовки соціального педагога є, насамперед, розвиток його в особистісному, професійному та соціальному плані, а її результатом є набуття

професійних знань та вмінь, розвиток професійно необхідних якостей, високий рівень професійного самовизначення. Адже для соціальних педагогів більш важливим стає не тільки опанування достатнім обсягом професійних знань, а й уміння швидко реагувати на соціально-педагогічну ситуацію та приймати компетентне рішення, орієнтуватись на нагальні потреби суспільства, займатись самоосвітою, бути професійно мобільним. У процесі і в результаті професійного самовизначення відбувається формування внутрішньої готовності майбутніх соціальних педагогів до усвідомленої і самостійної побудови, коригування моделей власної поведінки і перспектив свого розвитку, формування рис, необхідних для професійної діяльності. Потреба самовизначатись є рушійною силою подальшого розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др.] / – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
2. Соціальна педагогіка: словник-довідник / [уклад. Т.Ф. Алексеєнко та ін.]. – Вінниця: Планер, 2009. – 542 с.
3. Вітковська О.І. Психологічні умови професійного самовизначення випускників середніх шкіл у процесі профконсультації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – «Педагогічна і вікова психологія» / О.І. Вітковська. – К., 2002. – 21 с.
4. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Пряжников Н.С. – М. : Изд-во Ин-та практ.психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
5. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / Абульханова-Славская К.А. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
6. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / Шавир П.А. – М. : Педагогика, 1981. – 96 с.
7. Кудрявцев Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С.51–59.
8. Капська А.Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / Капська А.Й., Безпалько О.В., Вайнола Р.Х. ; за заг. ред. А.Й. Капської. – К. : Наук.світ, 2002. – 164 с.
9. Басов Н.Ф. Социальный педагог: Введение в профессию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Басов Н.Ф., Басова В.М., Кравченко А.Н. – М. : Изд. центр «Академия», 2006. – 256 с.
10. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Климов Е.А. – Ростов н/Д. : Феникс. – 1996. – 391 с.
11. Педагогічний словник / АПН; Інститут педагогіки / [відп. ред. М.Д. Ярмаченко, підгот. Н.Б. Копиленко]. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
12. Москалюк О. І. Формування професійної спрямованості у майбутніх соціальних педагогів: дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Москалюк Оксана Іванівна. – Хмельницький, 2007. – 180 с.

УДК 378.1

ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

Палько І.М., аспірант

Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті представлено аналіз основних методологічних підходів до вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у контексті формування міжкультурної толерантності.

Ключові слова: міжкультурна толерантність, професійна підготовка, соціальний педагог, системний підхід, синергетичний підхід, партисипативний підхід, аксіологічний підхід, акмеологічний підхід, культурологічний підхід, цивілізаційний підхід, діалоговий підхід, діяльнісний підхід, особистісно-орієнтований підхід.

Палько И.Н. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ / Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, Украина.

В статье представлен анализ основных методологических подходов к изучению проблемы профессиональной подготовки будущих социальных педагогов в контексте формирования межкультурной толерантности.

Ключевые слова: межкультурная толерантность, профессиональная подготовка, социальный педагог, системный подход, синергетический подход, партисипативной подход, аксиологический подход, акмеологический подход, культурологический подход, цивилизационный подход, диалоговый подход, деятельностный подход, личностно-ориентированный подход.

Pal'ko I.M. TERMS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF CROSS-CULTURAL TOLERANCE / Zhitomir State Ivan Franko University, Ukraine.

This paper presents the analysis of the main methodological approaches to study the problem of training future social workers in the context of intercultural tolerance.

Key words: intercultural tolerance, training, social pedagogue, systematic approach, synergeticapproach, participatory approach, the axiological approach akmeologic approach, cultural approach, the civilizational approach, dialogical approach, approach,personality-oriented approach.

У Конституції України, законах «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Державній програмі «Вчитель» та ін. утверджуються принципи багатоетнічності та полікультурності, ставиться завдання розвивати фундаментальну освіченість майбутнього вчителя [1, с. 87]. Проте однією із остаточно нерозроблених проблем сучасної вітчизняної професійної освіти є підготовка майбутніх соціальних педагогів до діяльності в поліетнічному середовищі. Зміст і методика такої підготовки лежать в основі полікультурної освіти майбутніх соціальних педагогів, адже в науковому просторі термін «полікультурна освіта» трактується як складовий компонент професійної освіти, спрямований на 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 [2]. Процес полікультурної освіти включає в себе кілька рівнів: перший – прилучення до культури свого етносу та близьке знайомство з етнокультурною інших народів. Через усвідомлення єдиного знаменника в основі всіх етнічних культур людина сформулює толерантне ставлення до інших людей, до представників інших націй і культур. Другий рівень – державний. Він являє собою громадянську само ідентифікацію. Це завдання визначене в ряді документів державного рівня. Третій рівень – глобальний – знайомство з системою знань про права та свободи людини і народів [3, с 87]. Особливо, полікультурна освіта стосується соціальних педагогів, які в майбутній професійній діяльності будуть реалізовувати різні соціальні проекти, спрямовані на виховання толерантності, культури міжнаціональних стосунків серед учнівської та студентської молоді; соціальні педагоги розгортають соціальну роботу з біженцями, іммігрантами, тому в них не має бути етнічних упереджень щодо представників різних етносів; соціальні педагоги можуть бути організаторами волонтерських загонів, одним із напрямків роботи яких є попередження конфліктних ситуацій на міжетнічному ґрунті в різних мікросоціумах тощо [4], крім того, соціальний педагог працює у відкритому середовищі та має справу в своїй діяльності з різними віковими та соціальними групами; у його роботі в органічному поєднанні виступають загально-гуманітарні знання та конкретні проблеми людини; формування стилю професійної діяльності базується на вмінні взаємодіяти з різними соціальними інститутами, адміністративними органами, фахівцями, залежно від конкретних обставин, умінні слухати людей, володіти здатністю забезпечувати посередництво особистості й суспільства, уміння впливати на спілкування і стосунки клієнта, працювати в неформальному середовищі; співпереживати, співчувати; зорієнтувати особистість на саморозвиток та підтримувати її [5, с. 194] в полікультурному просторі, до якого відноситься й Україна, базуючись на принципах міжкультурної толерантності, тобто поваги та правильного розуміння багатого різноманіття культур при збереженні позитивного образу своєї власної культури [3, с. 82].

Проблема підготовки соціального педагога до здійснення професійної діяльності знайшла відображення в наукових працях В. Бочарової, Ю. Галагузової, І. Звєрєвої, А. Капської, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко та ін. Пошуку ефективних шляхів професійної підготовки соціальних педагогів присвятили свої дослідження І. Мигович, Н. Платонова, Є. Холостова, Н. Шмельова, В. Тименко [5, с. 72]. Про те, що толерантність складає професійну сталість педагога, згадували у своїх працях дослідники Р. Безпальча, В. Бойко, Т. Іванова, С. Карпенчук, О. Лавенко [6, с. 12]. М. Євтух, О. Лавриненко, Т. Левченко, О. Савченко, О. Сухомлинська, Г. Троцко, Р. Хмелюк висвітлювали у своїх роботах ідею формування в майбутніх учителів якостей, пов'язаних з розумінням людської природи, надання іншим максимальної свободи вибору і докладання найкращих зусиль для того, щоб цей вибір виявися правильним [6, с. 21].

Отже, важливим питанням є дослідження концептуальних положень професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності в поліетнічному середовищі в контексті формування міжкультурної толерантності, що і є головним **завданням** даної роботи.

Особливого значення вивчення педагогічних засад особистісного розвитку майбутнього соціального педагога набуває в контексті сучасних концепцій суб'єктивності, акмеологія, синергетики, особистісно-орієнтованого навчання, гуманістичної педагогіки, в яких даний феномен розглядається як фундаментальна проблема особистісного та професійного становлення людини, передумова її успішної життєдіяльності [2, с. 16]. Відповідно, до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у контексті формування міжкультурної толерантності варто застосувати ряд методологічних підходів, які розглядатимуться нижче.

Зокрема, *системний підхід* (І. Блауберг, В. Кузьмін, В. Кушнір, В. Садовський, А. Уємов, Б. Українцев, І. Фролов, К. Юдін; В. Вакуленко, Н. Гузій, А. Маркова, О. Семеног та ін. [7, с. 23]). Завдяки тому, що в межах системного підходу розкриваються системоутворюючі елементи, що вступають у специфічні навчально-професійні відносини згідно з цілями професійної освіти конкретного спеціаліста, суб'єкт-суб'єктні зв'язки в системі професійної підготовки значною мірою детерміновані характером процесу навчання у ВНЗ, особистісними характеристиками педагогів і студентів, їхніми цінностями, установками, інтересами, потребами і тими соціально-педагогічними умовами, які створюються для становлення і розвитку [8, с. 15]. Системний підхід до аналізу професійної підготовки майбутнього фахівця потребує розгляду цієї проблеми в кількох основних аспектах, а саме: як системного утворення, що має свої специфічні закономірності (параметри, критерії, рівні); як частини цілісної макроструктури професійної підготовки вчителя в українському соціумі; як становлення особистості фахівця в межах цілісного соціокультурного простору [7, с. 23–24]. Крім того, використання системного підходу є необхідною умовою для здійснення успішного педагогічного впливу на формування особистісних якостей, можливості узгодження, поєднання особистих цінностей зі значною мірою уніфікованою системою загальносуспільних цінностей. Важливо відзначити що в сучасних умовах динамічного розвитку суспільства системний підхід тісно пов'язаний із *синергетичним підходом* [9, с. 78]. На відміну від чіткої архітектоніки та векторно спрямованих лінійних зв'язків системного підходу синергетика пропонує уявлення про світ як взаємодію складних систем, здатних до самоорганізації, що існують на різних рівнях і об'єднані низкою нелінійних зв'язків. Синергетична парадигма розглядає будь-який складний об'єкт дослідження як систему. Що знаходиться в нестійкому стані, розвиток якої розглядається не лише зовнішніми факторами. а переважно спонтанним впорядкуванням унаслідок самоорганізації особистості. Тому поняття «саморганізація» виступає основною категорією синергетичного підходу [5, с. 156–157]. Таким чином, використання даного підходу до формування міжкультурної толерантності майбутніх соціальних педагогів дозволяє прогнозувати певні персональні зміни на основі своїх власних внутрішніх резервів, здійснення в цьому напрямі відповідних зусиль.

Згідно з аналізом існуючих наукових праць у контексті полікультурності, здійсненого Н. Яксою, *партисипативний підхід* (О. Сухомлинська, Є. Нікітіна, О. Перова) означає: зростання здатності та готовності студентів до спільної діяльності; делегування права студентам, децентралізацію відповідальності, пов'язаної з прийняттям рішень, що стосуються ситуацій міжкультурного спілкування; краще розуміння та підвищення дієвості реалізованих рішень; зростання інформованості у сфері міжкультурного спілкування; забезпечення здатності груп вирішувати проблеми активним і продуктивним шляхом; створення механізму для професійного росту майбутніх фахівців та успішного формування в них міжкультурної педагогічної компетентності; поліпшення міжособистісного спілкування, що стає базисом для продуктивного міжкультурного спілкування; можливість використання необхідних нововведень у навчальному процесі [7, с. 24].

Аксіологічний підхід (Г. Васянович, І. Зязюн, Н. Крилова, М. Каган, Т. Іванова, О. Сухомлинська та ін. [1, с. 92]). Н. Ткачовою, на основі аналізу наукової літератури, зроблено висновок, що під вищезгаданим поняттям розуміється спрямованість педагогічного процесу на засвоєння провідних суспільних цінностей, переведення їх на рівень персональних ціннісних пріоритетів. Це надає можливість особистості адекватно поводитися в різних умовах, у яких відбуваються динамічні зміни синергетичного характеру, накопичувати досвід поведінки в умовах альтернативного вибору [9, с. 75]. Морально-ціннісні імперативи в структурі професійного образу майбутнього фахівця впливають на формування в нього антропоцентристського погляду на особистість учня, гуманістичну орієнтацію на його інтереси, нахили та здібності [1, с. 93].

Акмеологічний підхід (О. Бодальова, А. Деркача, Н. Кузьміної, В. Максимової, С. Пожарського, М. Поташника, В. Панасюка та ін.). Як наука, що вивчає розвиток особистості на етапі дорослості та досягнення нею вершин у природному та соціальному розвитку, акмеологія вивчає життєві обставини та умови, типові для певного віку та рівня розвитку людини, що сприяють досягненню вершини на кожному віковому етапі [1, с. 93]. Згідно з дослідженнями Ю. Тодорцевої, акмеологія особистості становить інтерес вже тому, що одним з її чотирьох компонентів, що виділяє А. Реан, виступає толерантність [10], підтверджуючи акмеологічний підхід до толерантності тим, що визначає її складовою соціальної зрілості особистості. Оскільки почуття толерантності як права особистості на іншу думку, повністю залежить від діалогу, Ю. Тодорцева припускає, що як діалогічний, так і акмеологічний підходи, мають єдине цільове джерело у вигляді діалогу. Толерантність як найважливіший компонент акмеології

особистості пов'язаний також з іншими її компонентами: відповідальністю, саморозвитком, інтегративністю. Однак зміст соціальної зрілості особистості не може проявлятися повно без рівня розвинутості компонента толерантності. Відповідно до цього міра толерантності як якості є своєрідним індикатором феномену зрілості [6, с. 15–16].

Культурологічний підхід в освіті виявляється, на думку Н. Ткачової, через створення оптимальних умов для опанування на суб'єктивному рівні провідних соціальних цінностей, у яких фокусується накопичений соціокультурний досвід людства, через ефективне використання матеріальних і духовних цінностей як засобу всебічного розвитку особистості, задоволення індивідуальних потреб та інтересів, формування ціннісних пріоритетів. Тому важливо забезпечити засобами освіти сформованість у людини високого рівня особистісної культури, що дає їй можливість правильно оцінювати динамічні зміни в оточуючому середовищі крізь призму власних цінностей, адекватно на них реагувати, а головне – діяти в ньому, відчуваючи персональну відповідальність за наслідки своїх дій і вчинків [9, с. 84], особливо, в сучасному полікультурному середовищі, в якому визначальною є міжкультурна толерантність. У сучасних умовах виділяється *міжкультурний підхід* до професійної підготовки майбутніх фахівців, що є релевантним для сучасного етапу розвитку системи освіти, та покликаний допомогти побачити загальне та різне між культурами, подивитися на власну культуру очима інших народів, сформувати індивідуальну картину [11, с. 275]. Використання законів та особливостей соціально-економічного, історичного розвитку людської цивілізації у сфері аналізу проблеми полікультурності – *цивілізаційний підхід*, який передбачає утвердження у системі професійної підготовки майбутнього фахівця принципу діалогу культур [11, с. 29], особливо, коли мова про професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів в контексті формування міжкультурної толерантності.

Діалоговий підхід (М. Бахтін, Т. Іванова, Н. Крилова, В. Біблер, С. Курганов), що оснований на ідеях, які спираються на методологічну основу про те, що мислення особистості у процесі формування має вступати в діалогічне спілкування з попередніми формами культури, а також із представниками різних поколінь, які взаємодіють у єдиному часовому просторі, при цьому сам процес спілкування всіх учасників навчально-виховного процесу набуває вільного характеру [1, с. 95]. Крім того, даний підхід наголошує на толерантності як психологічній характеристиці виховуючого діалогу. Діалогічний педагогічний процес має смислово-ціннісну орієнтацію, вищими смислами й цінностями якого є духовність [6, с. 14].

Діяльнісний підхід (Г. Бал, І. Бех, Л. Виготський, В. Іванов, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В.Семиченко) – процес розвитку особистості здійснюється у тісній залежності від тієї діяльності, в яку вона включена, а формування цілісної особистості неможливий без включення її в різноманітні, ієрархічно залежні види діяльності [8, с. 17]). Даний підхід привертає все більшу увагу науковців, насамперед тому, що змінюється місце освітньої діяльності в сучасній вищій освіті, в процесі якої формуються такі її характеристика, як свідомість, цілеспрямованість, наукова обґрунтованість, продуктивність, що є одночасно предметом соціально наукових пошуків; по-друге, це самодіяльність як актуальний аспект проблематики діяльності, а, отже, самовизначення, самореалізація, самокорекція та ін., процеси, які відіграють важливу роль у становленні сучасного педагога. Зазначимо, що в межах культурологічного підходу студент як майбутній фахівець окреслюється також і як суб'єкт культуротворчої діяльності в умовах полікультурного освітнього простору [7, с. 56]. Проте наявності практичного компонента в професійній підготовці соціального працівника / педагога ще не достатньо, щоб він вільно та компетентно вирішував соціальні завдання у всіх багатогранності їх прояву, що особливо яскраво простежується, коли форми організації навчально-пізнавальної діяльності студенти не адекватні формам професійної діяльності. На думку О. Карпенко, діяльність може виступати засобом становлення, розвитку особистості, методом її дослідження, зв'язком з об'єктом певної системи, взаємозв'язком з іншою особистістю, що дозволили представити діяльність через її активність [8, с. 17].

На думку Р. Вайноли, врахування особливостей *особистісного* підходу дозволило окреслити головні завдання щодо урахування й застосування особистісного підходу в підготовці майбутнього соціального педагога, а саме: розробка системи педагогічних технологій самоактулізації майбутніх соціальних педагогів у процесі самовизначення, самореалізації та самоствердження особистості; відбір змісту, форм та методів особистісного розвитку майбутнього соціального педагога; орієнтація змісту навчальних предметів на особистісний розвиток студентів; визначення взаємозв'язків особистісного розвитку та форм організації самостійної навчальної діяльності студентів тощо. При цьому своєрідною квінтесенцією особистісного підходу є саме ідея самореалізації, тобто результативного особистісного розвитку, який виступає втіленням глибинної природи, сутнісних сил кожної людини. Освітня система буде справді особистісно орієнтованою настільки, наскільки вона працює на особистісний розвиток суб'єкта навчання та виховання [5, с. 43–44]. Найважливішою умовою підвищення якості підготовки соціальних педагогів, можна вважати орієнтацію практики викладання на застосування *особистісно-орієнтованого підходу* (І. Бех, О. Леонтьєв, М. Забродський, О. Киричук [7, с. 54]), при якому найважливішого значення набуває самоцінність того, хто навчається. Отже, метою професійної підготовки стає створення умов для розвитку цілісної особистості фахівця високого рівня кваліфікації, розвитку особистісних якостей,

орієнтованого на майбутню професійну діяльність і на потреби вдосконалення [5, с. 52–53]. У контексті проблеми нашого дослідження, рушійною силою професійного розвитку майбутнього фахівця є протиріччя між досягнутим рівнем розвитку його знань, умінь, набутого досвіду й особливостями полікультурного середовища [7, с. 54], в якому самоцінною є культура міжкультурно толерантної поведінки.

Цілком закономірною і прийнятною для нас є думка Н. Якси, що аналіз основних методологічних підходів дозволяє стверджувати таке: між підходами існує взаємозв'язок і внутрішня єдність, зокрема взаємозв'язок категорій, які лежать в основі кожного з них; кожний із підходів містить у собі науковий апарат дослідження й ідеї реалізації наукової проблеми; кожний із них являє собою єдиний тип засобів наукового пізнання, що має певні особливості: 1) розгляд підготовки майбутніх фахівців як системи вимагає врахування всіх чинників, що діють на педагогічне явище (системний підхід); 2) орієнтація на суспільний ефект (програмно-цільовий і культурологічний підходи); 3) моделювання в навчальному процесі майбутньої професійної діяльності студентів (професійно-діяльнісний підхід); 4) формування особистості майбутнього фахівця в діяльності (особистісно-діяльнісний підхід); 5) орієнтація ходу навчання на гарантований сукупний освітній продукт і кінцевий результат (технологічний підхід) [11, с. 256–266].

Ефективність роботи з виховання толерантності в майбутніх педагогів залежить від спрямованості навчально-виховного процесу, форм та методів організації. Серед форм та методів пріоритетна роль належить активним методам, до яких належать соціальне проектування, метод відкритої трибуни, ситуаційно-рольова гра, соціально-психологічний тренінг, інтелектуальний аукціон, «мозкова атака», метод аналізу соціальних ситуацій з морально-естетичним характером, гра-драматизація тощо [4].

Доцільно застосовувати також традиційні методи: бесіду, диспут, лекцію, семінар, роз'яснення, переконання, позитивний і негативний приклади, методи звичок, методи вправ, контролю і самоконтролю, створення громадської думки тощо. Із нетрадиційних методів ефективно спрацьовують методи «педагогічної психотерапії» (саморегуляція, педагогічний аутотренінг, рефлексотерапія) [4].

Інноваційна практика соціально-педагогічної роботи породжує нові методи соціальної взаємодії, до яких належать: метод вуличної соціальної роботи (основними формами є рейди, ігротеки, вуличний театр, виїзне консультування, пункт соціальної підтримки), метод «рівний-рівному» та метод роботи в громаді [5, с. 225–226]. Звичайно, необхідним є введення спецкурсів, які повинні відтворити комплексний підхід до виконання завдань з виховання толерантності в майбутніх соціальних педагогів [4]. Крім цього є доцільним впровадження в навчально-виховний процес тренінгу толерантності, суть якого полягає не в засвоєнні особистістю готових знань та прийомів, а їх самостійному виробленню шляхом активної участі в процесі групової взаємодії [5, с. 223] та низки соціально-виховних заходів [4]. Серед них: театралізовані форми (інтерактивні театри, літературно-музична композиція, концерт, публіцистична вистава, театралізована вистава тощо), інтерактивні ігрові (ігрова програма, інтерактивна акція, гра станціями), інтелектуально-пізнавальні (часто це варіанти телевізійних програм) та художньо-прикладні (конкурси малюнка, захист технічних проектів тощо) форми [4]. Наукове обґрунтування метолів та їх визначення і застосування в роботі є показником певного рівня розвитку соціального середовища, в тому числі освітнього, а взаємозв'язок факторів, що впливають на поведінку особистості, вимагають комплексного використання всіх методів, до речі, більшість методів в соціально-педагогічній роботі перетинаються, їх застосування взаємообумовлене та взаємозалежне [5, с. 227].

Трактуючи полікультурну освіту майбутнього соціального педагога як складовий компонент його професійної освіти, спрямований на засвоєння культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання культури своєї етногрупи, а також оволодіння спеціальними соціально-педагогічними технологіями, що дозволить реалізувати власний професійний потенціал у роботі з поліетнічним складом населення [2], можемо говорити про зумовленість певних кваліфікаційно-компетентнісних характеристик фахівців наявними соціокультурними умовами, що і було відображено в концептуальних положеннях професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Перспективи подальших досліджень варто зосередити на більш детальному дослідженні особистісного, особистісно-орієнтованого та особистісно-соціального підходів професійної підготовки соціальних педагогів в умовах формування міжкультурної толерантності, а також міжкультурного діалогу, що є теоретико-методологічною стратегією формування міжкультурної компетентності фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Якса Н.В. Концептуальні положення професійної педагогічної освіти в аспекті полікультурності / Н.В. Якса // Українська полоністика. – Житомир, 2009. – Вип. 6. – С. 87–98. – (Серія «Педагогічні дослідження»).

2. Гуренко О.І. Проблема професійної підготовки майбутнього соціального педагога в сучасних соціокультурних умовах : полікультурний аспект [Електронний ресурс] / О. Гуренко // Збірник

Наукових праць Бердянського державного педагогічного університету, 2009. – № 4. – С. 153–161. – (Серія «Педагогічні науки»). – Режим доступу до журн.: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/ped/2009_4/ *gurenko.pdf*.

3. Янкина Н.В. Межкультурная толерантность как компонент межкультурной коммуникации / Н. Янкина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – Т. 1. – С. 82–88. – (Серия «Гуманитарные науки»).

4. Гуренко О.І. Теоретико-методичні засади виховання етнічної толерантності в майбутніх соціальних педагогів [Електронний ресурс] / О. Гуренко // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – 2008. – № 14. – С. 36–39. – (Серія «Педагогіка**.** Соціальна робота»). – Режим доступу до журн. : http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/Nvuu/Ped/2008_14/hurenko.pdf.

5. Вайнола Р.Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : [монографія] / Вайнола Р.Х. ; за ред. С.О. Сисоєвої. – Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2008. – 460 с.

6. Тодорцева Ю.В. Педагогіка толерантності: [метод. рекомендації] / Тодорцева Ю.В. – О. : СВД Черкасов М.П., 2004. – 89 с.

7. Якса Н.В. Професійна підготовка майбутніх вчителів: теорія і методика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону : [монографія] / Якса Н.В. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 568 с.

8. Карпенко О.Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : [монографія] / Карпенко О.Г. ; за ред. С. Я. Харченко. – Дрогобич : Коло, 2007. – 374 с.

9. Ткачова Н.О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі / Н.О. Ткачова. – Луганськ : ЛНПУ ім. Т.Г. Шевченка, 2006. – 300 с.

10. Реан А.А. Акмеология личности / А. А. Реан // Психологический журнал. – Т. 21. – 2000. – №3. – С. 88–95.

11. Професійно-педагогічна світа : сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : [монографія] / [Дубасенюк О. А., Антонова О. Є., Вітвицька С. С., Сидорчук Н. Г., Спірін О. М., Якса Н. В. та ін.] ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 396 с.

УДК 378.937+378.126

ВИЯВЛЕННЯ КРИТЕРІЇВ ПРОДУКТИВНОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Паскаль О.В., к.пед.н., доцент

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського

У статті досліджено шляхи зростання продуктивності професійної діяльності соціального педагога, можливі умови реалізації цього процесу.

Ключові слова: критерії продуктивності, продуктивність професійної соціально-педагогічної діяльності.

Паскаль О.В. ВЫЯВЛЕНИЕ КРИТЕРИЕВ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ /Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, Украина.

В статье исследованы пути роста производительности профессиональной деятельности социального педагога, возможные условия реализации этого процесса.

Ключевые слова: критерии производительности, производительность профессиональной социально-педагогической деятельности.

Paskal E. REVEALING OF CRITERIA OF PRODUCTIVITY OF SOCIAL-PEDAGOGICAL ACTIVITY / South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Ukraine.

In clause the ways of growth of productivity of professional activity of the social teacher, possible conditions of realization of this process are investigated.

Key words: criterion of productivity, productivity of professional social-pedagogical activity.

Якість професійної діяльності переважно виявляється в отриманих результатах цієї діяльності, тобто у продуктивності. Одна з найважливіших особливостей продуктивності професійної діяльності – це індивідуальний характер, що передбачає творчий підхід до професійної діяльності. Низький рівень професійної діяльності найчастіше обумовлений тим, що соціальний педагог працює автономно, не координуючи свої дії з колегами. Отже, насамперед, для продуктивності соціально-педагогічної діяльності необхідно сформувати у соціального педагога настанову на усвідомлене, відповідальне ставлення до прийнятих рішень. Для цього соціальному педагогу на етапі засвоєння професійної діяльності необхідно освоювати систему знань, умінь та навичок.

Отже, у зв'язку з розширенням сфери послуг у соціально-педагогічній галузі актуальної є проблема якості професійної діяльності соціального педагога, її продуктивності.

Предметом наукової рефлексії автора даної статті є виявлення сутності поняття «продуктивність діяльності» та її ролі й значення в системі професійної діяльності соціального педагога.

Більш 20 років назад Україна стала на шлях соціально-економічних реформ, зокрема вони відбуваються і у системі вищої освіти. Однак, не завжди, і не скрізь, нові віяння стверджуються успішно, призводять до суттєвих змін її якості. Однією з причин, що гальмує ці процеси, зокрема є сучасний стан підготовки фахівців до здійснення професійної діяльності, й не можливість застосування у власній професійній діяльності інноваційних підходів, що зарекомендували себе як продуктивні, з вітчизняного досвіду роботи і досвіду інших розвинених країн. Успішність, таких соціонімічних видів діяльності, якою зокрема є професійна діяльність соціального педагога, визначається не тільки власно професійними знаннями і навичками, скільки вміннями реалізовувати ці ресурси в своїй праці за рахунок нарощування її продуктивності.

Різні аспекти професійної діяльності досить широко вивчені в працях Б.Г.Ананьєва, О.М.Лєонтьєва, Є.О.Клімова, Є.М.Іванової й ін. Категорія «професійна діяльність» розглядається в контексті закономірності й структури (Ф.Н. Гоноболін, В.А. Кан-Калік, З.В. Кондратьєва, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Г.І. Міхалєвська, В.А. Сластьонін, В.А. Якунін й ін.). Якісну сторону діяльності оцінюють через категорії «професіоналізм», «продуктивність» і «майстерність» (А.А. Бодальов, Н.В. Бордовська, А.А. Деркач, Н.В. Кузьміна, С.В. Кондратьєва, А.А. Рєан й ін.).

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що на сьогодні у соціально-педагогічній науці розроблені базові положення щодо змісту професійної підготовки соціального педагога, обґрунтовано значущість психолого-педагогічної підготовки для майбутньої практичної діяльності, проаналізовано досвід підготовки соціальних педагогів за кордоном (О.С. Андрієнко, М.Р. Баяновська, О.В. Безпалько, Н.П. Бурая, Р.Х. Вайнола, О.І. Гура, К.В. Дубровіна, І.Д. Звєрєва, А.Й. Капська, Б.С. Кобзар, Л.Г. Коваль, А.О. Малько, С.Я. Марченко, Г.М. Лактіонова, В.М. Оржеховська, В.А. Поліщук). Визначенню особливостей сучасного характеру соціально-педагогічної діяльності присвячено дослідження багатьох науковців, серед яких М.А. Галагузова, І.Д. Звєрєва, А.Й. Кепська, Л.Г. Коваль, Г.П. Медведєва, Л.І. Міщик та ін.

У працях Т.О. Дмитренко, А. Лютої, Ю.Р. Мацкевич, Л.І. Міщик, О.Г. Платонова, В.М. Приходько, Л.Є. Пундик, С.Я. Харченко, Л.Л. Яковлєва досліджені теоретико-методичні основи професійної підготовки соціальних педагогів, особливості професійної підготовки соціального педагога для роботи з певною категорією клієнтів. Дослідження Р.Х. Вайнола, О.Г. Карпенко, О.І. Москалюк, В.А. Поліщук, О.Ю. Пришляк розкривають окремі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів.

Незважаючи на широкий спектр теоретичних і прикладних підходів у вивченні професіоналізму діяльності педагога, ця проблема не дістала цілісного аналізу в особі соціального педагога: недостатньо вивчені критерії якості його діяльності; не повною мірою виявлені фактори продуктивного розвитку соціального педагога як суб'єкта творчої діяльності.

Отже, зростання ролі й значимості праці фахівців, що надають соціально-педагогічну допомогу особистості в змінених соціальних умовах, вимагає більш уважного підходу до дослідження цієї діяльності. У сучасній літературі описані деякі аспекти праці соціального педагога, але детального аналізу такої діяльності, особливо критеріїв продуктивності соціально-педагогічної діяльності дотепер немає.

Мета дослідження складається з теоретико-експериментального аналізу соціально-педагогічної діяльності та визначення критеріїв її продуктивності, що можливо за рахунок вирішення ряду завдань: визначення особливостей та специфіки соціально-педагогічної діяльності в процесі розвитку її продуктивності; критеріїв ефективності діяльності соціального педагога та розроблення змісту програми підготовки студентів-соціальних педагогів до продуктивної професійної діяльності.

Вивчення наукових досліджень з проблеми професійної діяльності показало тісний взаємозв'язок понять продуктивності з поняттями успішності, ефективності, оптимальності, кожне з яких характеризує важливі аспекти продуктивної професійної діяльності фахівця.

Критерій ефективності діяльності частіше використовується з метою відображення кількісно-якісної специфіки її результату й опосередковано є критерієм засобів і способів самоорганізації діяльності. Використання поняття оптимізації забезпечує процесуальну визначеність і спрямованість діяльності, що важливо для її вдосконалювання, значимо для оцінки суб'єктно-особистісних можливостей фахівця. Успішність діяльності синонімічна поняттю продуктивності.

У наукових доробках проблема продуктивності розглядається як: проблема продуктивності діяльності й окремих дій; проблема особистісної продуктивності, яка виявляє результат у діяльності; з'ясування того, як «внутрішні» умови перетворять діяльність, здійснюють її цільову трансформацію й способів діяльності; проблема зовнішніх обставин діяльності. Разом з тим, як було відмічено нами раніше, розробка поняття продуктивності як ємного терміна, що містить основні характеристики як суб'єкта, так і особистості, як діяльності, так і її обставин і умов, що завершується моделлю продуктивності професійної діяльності, зокрема соціального педагога, недостатня.

У нашому дослідженні ми припустили, що зростання продуктивності професійної діяльності соціального педагога можлива за умов використання мотиваційного програмно-цільового управління цією діяльністю, що формує наступні професійні уміння: аналізувати соціально-психологічний стан у мікросоціумі; визначати соціальний і психолого-педагогічний діагноз власної діяльності; розробляти конструкцію стимульних ситуацій, модель мотивації власної поведінки в процесі професійної діяльності; будувати норму – зразок розвитку власної особистості, «дерево цілей» з урахуванням розв'язання проблем у мікросоціумі; складати адекватні виконуючі і керуючі програми, а також забезпечувати їхню реалізацію.

Отже, продуктивність професійної діяльності соціального педагога є системно організованим феноменом, інтегративним утворенням, що втілює в собі структурно-функціональні якості діяльності, професійно важливі можливості особистості як суб'єкта діяльності, опосередковані їхніми стильовими характеристиками. Під продуктивною професійною діяльністю соціального педагога розуміється система гностичних, проектувальних, конструктивних, комунікативних і організаторських знань, умінь і навичок, володіння якими дозволяє соціальному педагогові успішно вирішувати соціально-педагогічні завдання, спрямовані на здійснення цілеспрямованої, соціально значимої діяльності, на надання допомоги людям, така діяльність яка приносить задоволення, що мотивує й обумовлює професійний розвиток, особистісне удосконалювання, розкриття індивідуальності всіх учасників соціально-педагогічного процесу, а також здійснення ефективних міжособистісних процесів. Критеріями продуктивності професійної діяльності соціального педагога є поняття професійної компетентності й демократичного стилю означеної діяльності. Показниками компетентності виступають виразні ознаки системної вмілості, адекватні функціям діяльності й що включають: гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські вміння. Показником демократичного стилю професійної продуктивної діяльності є спосіб поведінки соціального педагога в ситуації практичної діяльності, що забезпечує продуктивне вирішення професійних проблем і завдань.

Основними факторами розвитку продуктивності діяльності соціальних педагогів у нашому дослідженні виступають розвиток професійний важливих особистісних якостей.

Дослідження можливостей розвитку продуктивності діяльності соціальних педагогів виявило провідну значимість актуалізації й формування мотивів самоосвіти, самоорганізації, і самоперетворення суб'єкта діяльності в процесі професійної діяльності.

Основними факторами підвищення продуктивності діяльності соціальних педагогів є суб'єктивні: позитивні динамічні зміни в особистісних характеристиках – професійна спрямованість, функціональний стан, самовідношення в професійній діяльності. Саме особистісні якості забезпечують саморозвиток, самоорганізацію, самоперетворення соціального педагога як суб'єкта діяльності. Об'єктивним показником продуктивності діяльності соціального педагога є позитивні зміни в психоемоційному стані й системі ціннісних орієнтацій.

Прогресивний розвиток суб'єктивних параметрів діяльності соціального педагога складається з: оптимізації функціональної працездатності; розвитку спрямованості на професійну діяльність, що виявляється в зміні системи відносин до діяльності; позитивній зміні інтегрального самовідношення в процесі професійної діяльності.

Підвищення продуктивності діяльності соціального педагога відноситься до числа найбільш складних завдань системи професійної соціально-педагогічної підготовки. Розв'язання цього завдання передбачає в першу чергу перебудову потребнісно-мотиваційної структури особистості суб'єкта діяльності. Важливими факторами підвищення професіоналізму стає формування професійно-важливих якостей і особистісних властивостей соціального педагога, що виконують спонукальну функцію в процесі самовдосконалення й самоорганізації діяльності.

Особливості соціально-педагогічної діяльності полягають у правильно організованій соціально-педагогічній діяльності, що передбачає орієнтацію на особистість, індивідуальність, розкриття сутнісних сил дитини, надання їй комплексної соціально-психолого-педагогічної допомоги в вирішенні особистісних проблем і, саме головне, в усвідомленні себе суб'єктом власного життя.

Експериментальне дослідження практичної соціально-педагогічної діяльності дозволило нам визначити, що оцінка діяльності соціального педагога, на наш погляд, повинна відбуватися за її реальними результатами з урахуванням стажу, накопиченого досвіду роботи і на основі глибокого аналізу самого процесу діяльності, а також думки вихованців, колег, працівників установ, причетних до соціально-педагогічної діяльності.

У ході аналізу приймався до увагу початковий рівень стану проблеми, досягнуті результати, особливості соціально-педагогічної діяльності, її новизна. Аналізуючи рівень професіоналізму соціальних педагогів, нами були оцінено розвиток їх особистісних, морально-психологічних якостей, оскільки даною професією, за визначенням В.А.Сластьоніна, можна опанувати лише в індивідуально-особистісному контексті.

Таким чином, було доведено, що готовність соціальних педагогів до виконання професійної діяльності, за визначенням В.А.Сластьоніна та І.К.Шалаєва [2], доцільно розглядати в трьох рівнях:

- особистісна готовність (мотиваційна, морально-психологічна) включала особистісні якості (гуманістична професійна спрямованість, рівень загальної культури, соціальна зрілість, комунікативні якості, організаторської здібності і якості, перцептивні і рефлексивні-аналітичні якості, креативність, стан психічного і фізичного здоров'я);
- теоретична готовність включала рівень володіння професійними знаннями;
- технологічна (операційно-діяльнісна) готовність включала реалізацію функцій професійної діяльності: діагностичної, прогностичної функції, організаційно-комунікативної функції, корекційної функції, координаційно-організаційної функції, надання індивідуальної підтримки і допомоги вихованцям, охоронно-захисної, функції взаємодії із сім'ями.

Продуктивність діяльності починається з продуктивного навчання, тобто навчання є результатом продуктивної діяльності, що студенти одержують під керівництвом викладачів. Спочатку діяльність студентів проводиться заради самої діяльності, для того, щоб зробити щось, поліпшити щось, досягти результату, запобігти щось, висловити щось, щось повідомити і т.д. Тільки потім вони починають розуміти, що цей процес є процесом навчання, і починають усвідомлювати свій досвід і оцінювати свої дії.

У процесі продуктивного навчання студенти втягуються в ті сфери діяльності, що вони самі вибрали і розробляють власну діяльність і освітню програму, розмірковуючи й узагальнюючи свій практичний досвід, використовуючи навчальні, культурні, політичні й інші рамки сприйняття.

1. Діяльний аспект навчання. Відомо, що якість навчання більш не може прийматися як даність навіть у сфері професійної освіти. Продуктивне навчання являє собою повернення до вихідних форм – навчання усіх й навчання щодня, що відроджує мотиваційний потенціал. У рамках продуктивного навчання особистість утягується в регулярні й інноваційні професійні ситуації. Це може бути діяльність у ділових колах.

Професійна реальність повинна бути достатньо складною для того, щоб набутий досвід став комплексним; якщо діяльність занадто спеціалізована, або є більш-менш чіткий поділ праці, то значення такого досвіду або його мети важко виділити. Такий досвід не може слугувати парадигмою досвіду особистої професійної діяльності, і тому має меншу освітню цінність.

Щоб професійна реальність була вибрана і підігнана під продуктивне навчання, необхідно, щоб вона надавала можливість для активізації діяльності. Повинні бути види діяльності різноманітної складності, із тим, щоб кожний міг знайти свій рівень розвитку навички, і з тим, щоб кожний міг сформувати своє завдання.

2. Соціальний аспект навчання. Учасники продуктивного навчання вибирають ті види діяльності, що корисні, кінцевий продукт яких може бути використаний, ті види діяльності, що звичайно виконують професіонали. Це необхідно для надання учаснику процесу почуття «повної придатності» їхньої праці, тому що для студентів це є кроком до практики їхньої професійної ролі.

Продуктивне навчання націлене не тільки на серйозний соціальний характер, за допомогою якого студенти утягуються в професійну діяльність; сама діяльність повинна дозволити студенту бути свідомо включеними в процес формування і розвитку соціального життя. Це залучення називається участю. Взяти участь у діяльності можна декількома засобами, наприклад, визнаючи соціальну необхідність процесу, явний політичний характер діяльності, інноваційний характер діяльності; беручи участь в

організаційній формі діяльності. Завжди важливе свідоме залучення в процес, що дуже важливе для певних соціальних груп або для суспільства в цілому.

3. Особистісний аспект навчання. Особистісний аспект продуктивного навчання також надзвичайно відрізняється від переважних форм освіти. Сьогодні людина навчається для ринку, кар'єри, прибутку, оцінок, іспитів, і т.д., і практично ніколи не виходить із поставленої мети. Той факт, що освіта, насамперед, – процес особистісний, доводиться відкривати наново.

Особистість формується за допомогою знаходження культури в процесі діяльності, що відбиває природу індивіда; особистість, таким чином, розвивається як складова частина цієї діяльності. Кожний вид діяльності знаходить «особисту значимість» у процесі освіти індивіда. Особиста значимість діяльності може відрізнятися від зовнішньої її мети. Наприклад, особиста значимість для індивіда, що знімає фільм про споживання наркотиків, може полягати у спробі визначити власне ставлення до цього явища.

Якщо студент виконує певну діяльність за вказівкою педагога або за вимогою навчального плану, що може не відповідати його особистим схильностям, ця діяльність звичайно не досягає поставленої мети: вона розглядається або як засіб одержання оцінки, або як можливість «заповнити пустоти», або як мотивація до опору тощо.

Якщо продуктивне навчання спрямоване на мету, що визначив сам учень, необхідно уточнити значення діяльності, що потім буде направляти його до мети. Студент і викладач повинні спочатку усвідомити «несвідомо» у процесі навчання і те, що визначає мотивацію студентів у виборі активної позиції. Якщо уяву студента не вдалося завоювати на самому початку в процесі соціалізації, то студент звичайно сам прагне привнести творчий початок в обрані ним види діяльності. Таким чином, він знаходить можливість усвідомити самого себе, реалізувати свою індивідуальність і в такий спосіб розвити власну особистість.

Можливість дати студентам шанс творчого експерименту в основному залежить від багатьох чинників. Чим важливішим у структурі діяльності є одержання прибутку, тим меншою є можливість залучення студентів у функціональну діяльність.

4. Спеціальний аспект навчання (аспект знання). Цей аспект продуктивного навчання означає, що фахівець повинен усвідомити, які знання і здібності будуть потрібні йому. Знання в освітньому сенсі, як правило, відмінні від їх практичного застосування. Складні теорії повинні бути легкі в поясненні і такі, що легко перевіряються.

Освітня основа продуктивного навчання, у якому продуктивність розглядається як постійна участь у процесі соціального розвитку, веде до нової організації спеціального знання. У цьому випадку спеціаліст навчається використовувати це знання у своїй діяльності й у такий спосіб розробляє свою власну методику певного виду праці. У цьому процесі рівнобіжні знання і такі, що взаємодоповнюють, і теорії здійснюють внесок в ефективність діяльності.

5. Культурний аспект навчання. Поняття «культура» означає загальні якості й цінності суспільства, що простираються за горизонт конкретної ситуації й одночасно присутні в ній. Зокрема, маються на увазі історичні трансформації соціальних відношень. Такі якості належать усьому суспільству в цілому, або його окремим прошаркам (субкультурам), наприклад, мова, естетика, норми (закони і зразки поведінки), політика і релігія. Культурне значення діяльності складається в тому, наскільки вона є типовою або нетрадиційною, такою, що представляє певний важливий культурний елемент суспільства.

Зміна соціальної і життєвої ролі знань і пізнавально-творчих можливостей людини зажадало відмовитися від репродуктивного характеру професійного навчання, тобто передачі знань і засобів дій у готовому вигляді, і поступово переходити до особистісно орієнтованої освіти, що передбачає самостійне освоєння студентами нового досвіду з невизначеними результатами.

Продуктивне навчання розглядається як педагогічний процес, що передбачає одночасний розвиток особистості в суспільстві та розвиток самого суспільства. У цьому зв'язку навчання розглядається як величезний освітній простір, що надає можливість брати участь у практико-орієнтованій діяльності, спрямованій на забезпечення взаємозв'язку загального і професійного із соціальним і загальнокультурним.

Студенти у відповідності зі своїми бажаннями і потребами, навчаються на практиці під керівництвом дорослого наставника-професіонала розвивають свою індивідуальність і формують власне відношення до життя і діяльності.

Діяльність є системотворюючим компонентом продуктивного навчання. Психологічна структура діяльності стає підставою для визначення сутності продуктивного досвіду як складової частини життєвого досвіду, що характеризується вмиканням у рефлективну діяльність зі створення суб'єктивно нового суспільно корисного продукту на основі застосування сукупності знань і практичних умінь у нестандартній ситуації.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з питань продуктивного досвіду дозволив визначити узагальнені уміння, що забезпечують здібність до самореалізації і саморозвитку. До таких умінь відносяться: здібність брати участь у практико-орієнтованій діяльності; уміння аналізувати факти і явища; «здібність до планування і виконання дій про себе, у внутрішньому плані» (В.В. Давидов, А.М.Леонтьєв), розвиток рефлективних процесів; формування системи базових засад особистості: особистісно орієнтоване відношення до нового, цінність і відношення «Я – інший»; довільна продуктивна діяльність, моральні якості (Н.І. Непомняща, К.М. Гуревіч, Е. Фромм).

На основі сутності професійної освіти, практико-орієнтованої його спрямованості нами певна структура продуктивного досвіду і схарактеризовані її компоненти:

- когнітивний (знання про діяльність людей, розуміння перетворюючої ролі професійної діяльності);
- уявлення про можливість цілевизначення, планування, контролю, аналізу й оцінки будь-якої діяльності, у тому числі і професійної;
- мотиваційно-потребносний (наявність індивідуально-активного відношення до продуктивної діяльності, до самого себе як її учаснику);
- позитивне ставлення до праці й результатів праці інших;
- прагнення до спільної творчої діяльності (працювати в команді);
- здібність до практичної діяльності (наявність гарної навченості, швидкість і легкості в оволодінні практичними уміннями);
- активність і самостійність в освоєнні різноманітних видів праці, у навчальному процесі, трудовій і професійної практиці, індивідуальному учнівстві й ін.

Для розв'язання проблеми продуктивного навчання нами був розроблений узагальнений алгоритм, у першу чергу орієнтований на зміну психологічної установки соціального педагога, на цільову і змістовну функції освіти і його кінцеві результати.

Перший етап цього алгоритму орієнтований на співвіднесення використовуваних у традиційному навчанні методичних, дидактичних засобів і прийомів із цілями і завданнями продуктивного навчання: розвиток готовності до самореалізації і самовдосконалення в майбутній життєвій і професійній кар'єрі (меті).

Завдання: активізація внутрішніх ресурсів особистості через створення зовнішніх умов, наближених до реальній професійної і соціокультурної діяльності; орієнтація на суб'єктивну активність самого спеціаліста. Для цього на основі сформованої в нього системи саморегуляторних умінь забезпечити формування здібності аналізу ситуації, планування, конструювання результату діяльності для здійснення себе в якості організатора власної діяльності; розширення уявлень про «суму технологій» при створенні предметного світу; забезпечення тенденції інтеграції знань, розширення можливості для використання варіативного підходу, що надає право вибору будь-якої програми діяльності.

Другий етап передбачає поступове включення в традиційну систему навчання інтерактивних методів і засобів продуктивного навчання: навчальне дослідження; збір даних; перенос знань; аргументація, моделювання; розв'язання проблем; висування і перевірка гіпотез; експеримент; прийняття рішень; співвідношення моделі та реальності; рольове розігрування тощо.

Третій етап передбачає плавний перехід соціального педагога в позицію партнера в навчально-виховному процесі й передбачає особистісну включеність його в соціально-педагогічну діяльність, готовність соціального педагога до гнучкої, тактовної взаємодії з дітьми, у якому відбувається розширення меж як безпосереднього досвіду, так і його осмислення.

Четвертий етап передбачає введення в існуючу систему традиційного навчання принципу зацікавленості всіх установ і організацій у підготовці нових кадрів, ранньому професійному самовизначенні, культивуванні їхнього професіоналізму і омпетентності. Така практика будується на основі договорів між студентами і роботодавцями.

П'ятий етап. Визначення і реалізація на практиці інтерактивних змістовних зв'язків між освітнім, особистісним і соціокультурним і професійними процесами розвитку особистості спеціаліста. Для реалізації цієї ідеї в зміст навчального процесу вводяться професійні проби студентів. Проби є закінченими циклами професійної діяльності, що характеризують її з трьох боків: технологічна, ситуативна (творча) і функціональна і три рівні складності, що включають: репродуктивний, частково-пошуковий, дослідницький (самостійне розв'язання завдання від задуму до його реалізації). Зміст проб: соціально-педагогічні ситуації, соціально-орієнтовані заходи. Проби допомагають визначити профіль для поглибленої професійної підготовки і професійної освіти. Закріплення навчальних і пізнавальних інтересів здійснюється в ході соціально-педагогічної практики. Теми проектів обираються із запропонованих або розробляють свої. Тематика проектів найрізноманітніша. Виконання проектів консультують викладачі-наставники. Розробка і реалізація проектів передбачає такі вимоги: корисність,

практичність, новизна (творчість), використання знань, умінь, отриманих у ході навчання. Робота над проектом завершується його привселюдним захистом.

Шостий етап передбачає індивідуальний супровід студентів і розвиток їхньої психологічної готовності до життєвого і професійної кар'єру. Основні завдання: сформувати адекватне уявлення про образ «Я», про його загальні та спеціальні професійно важливі якості, уміння співвідносити вимоги діяльності зі своїми потребами й можливостями, а також виробити здібність розвивати в себе відсутні якості. Для розв'язання цих завдань використовуються методи: упорядкування індивідуальних програм розвитку, самохарактеристика, самодіагностика, групове обговорення проблемних ситуацій, розігрування сюжетів, пов'язаних з устроєм на роботу, створенням власної справи, перебудови суспільства й ін.; тренінгові вправи на виявлення і формування уміння спілкуватися в групі й один з одним, одержувати необхідну інформацію і використовувати її для досягнення поставлених цілей; проведення комплексної діагностики для визначення готовності до професійного кар'єру.

Сьомий етап – оцінка успішності навчання, досягнення життєвих і професійних планів. Успішність навчання оцінюється за такими критеріями: рівень розуміння, засвоєння завдання, питань; рівень якості відповідей або виконання завдань; уміння розпоряджатися відведеним часом; рівень творчості, активність розумових реакцій, стійкість інтересу, вольові якості, функціональна грамотність (здібність до переносу умінь, що одержуються в навчальному процесі в реальну практику).

Здійснення життєвих і професійних планів контролюється в такий спосіб:

1. Психофізіологічна сфера: вивчення психічних проявів поведінки основних властивостей нервової системи. При цьому використовуються методики: «Теппінг-тест», «Проба Лачінка».

2. Мотиваційна сфера: вивчаються схильності й інтереси, пов'язані з устроєм життєвої і професійної кар'єри. Методики, які використовуються для вивчення даної сфери, – «Карта інтересів», «Опитувальник професійної готовності», «Самооцінка індивідуальних особливостей».

3. Характерологічна сфера: вивчення рис характеру, що виявляються в системі ведучих відношень особистості до діяльності, до інших людей, до самої себе і предметного світу. Виявлення індивідуальних особливостей досягається за допомогою методик: «Темперамент», «Орієнтована анкета»

4. Емоційна сфера характеризує особливості емоційних станів особистості, а також можливості вольової регуляції особистості. Методики, використовувані для вивчення цієї сфери: «Незакінчене речення», «Опитувальник занепокоєння-тривога», «Яка в мене воля?», «Вольова організація особистості».

5. Інтелектуальна сфера передбачає сформованість інтелектуальних здібностей з урахуванням показників інтелектуальної продуктивності і показників своєрідності інтелектуальної діяльності. Методики, використовувані для вивчення цієї сфери: «Піктограми», «Вільне сортування», «Включення фігури», «Відтворення ряду цифр», «Переплутані лінії», «Коректурна проба».

6. Соціально-психологічна сфера характеризує комунікативні властивості особистості, що виявляються в умовах взаємодії з людьми. Використовувані методики для вивчення цієї сфери: «Потреба в спілкуванні», «Емпатія», «Діагностика міжособистісних відношень». Відповідно до даних положень діагностика здійснюється самим спеціалістом, тьютором.

Отримані дані, фіксуються в щоденнику самоспостереження і при бажанні обговорюються в ході групового спілкування за участю тьютора (викладача-тренера), у якого теж є власне уявлення про стан життєвих і професійних планів. Це у свою чергу дозволяє здійснити самокорекцію, намітити нові шляхи для досягнення мети до успіху. Вони вносять відповідні корективи в їхні індивідуальні програми навчання і хід професійної практики.

Восьмий етап – спрямований на підвищення кваліфікації соціального педагога. Він відповідно до цілей продуктивного навчання і своїх індивідуальних запитів вибирає власну тему творчого проекту. Наприклад, «Методичне і дидактичне забезпечення проектної діяльності», «Індивідуальна робота з підлітками групи ризику». Семінарські заняття проходять у формі дискусії або ділової гри. Вони є системоутворюючим чинником всіх етапів зближення традиційного навчання з продуктивним. У завдання кожного учасника семінару входить притягнення в систему продуктивного навчання своїх колег, батьків і учнів, спеціалістів-виробничників. Таким чином, значною мірою вдасться розширити освітній, професійний і культурний простір для продуктивного навчання.

Далі покажемо на конкретних прикладах значимість впливу продуктивного навчання на життєве і професійне становлення студентів. Наприклад, за програмою курсу студенти вивчають тему «Соціально-педагогічна діяльність у мікрорайоні». На першому занятті одержують інформацію про завдання, структуру, зміст, принципи діяльності соціальної служби на території конкретного мікрорайону. На другому занятті разом із викладачем вони складають зразкові запитання для бесіди з представниками соціальних служб, які бажають відвідати. Одночасно продумують сюжети, що необхідно запам'ятати на

відеокамеру. Далі, у ході екскурсії разом із викладачем вони проводять інтерв'ю з представниками обраної ними для відвідування соціальної служби і знімають фрагменти відеофільму їхньої діяльності. У ході створення фільмів вони можуть радитися з викладачами, працівниками соціальної служби. Обов'язковою умовою є робота з першоджерелами – науковою і популярною літературою. На останньому занятті організується дискусія, що є свого роду прикінцевим заняттям. У ході дискусії студенти використовують отримані відомості, власні враження, що підтверджуються сюжетами з відеофільму.

Розвиток професійної готовності соціального педагога, що виявляється в результативності та продуктивності його діяльності повинен розпочинатися у процесі навчання у ВНЗ, у рамках курсів спеціалізації. З цією метою нами була розроблена мотиваційна програма управляння саморозвитком професійної діяльності майбутнього соціального педагога.

Програма була розроблена на засадах мотиваційного програмно-цільовьового управління діяльності І.К.Шалаєва. Програма виходить з таких теоретико-практичних положень:

1. Процес соціалізації особистості залежить від оточуючого соціального середовища, що представляє цілісний психосоціальний простір, суб'єктами якого є сім'я, школа, однолітки, сама особистість, окремі особистості й ін. Співвідношення впливів (як позитивних, так і негативних), що утворюють цей простір, багато в чому визначає можливі варіанти розвитку особистості. Природно, чим краще організоване середовище, чим воно моральніше, тим сприятливіший його вплив на особистісне зростання особистості, її соціалізацію.
2. Завдання соціального педагога як суб'єкта соціального виховання полягає в тому, щоб перевести соціальну ситуацію розвитку в педагогічну, взяти на себе управлінські функції для організації соціального середовища, що виховує, у мікросоціумі, об'єднати зусилля всіх суб'єктів соціального виховання, щоб створити умови для особистісного розвитку.
3. Ефективності управлінського впливу сприяє технологія мотиваційного програмно-цільового управління, що передбачає виділення технологічного алгоритму, який включає три кроки: побудова «дерева цілей» у логіку ярусів «хочу – можу – роблю – одержую»; розробку виконуючої програми, адекватної «дереву цілей»; реалізацію керуючої програми саморозвитку.

Виділені положення були покладені в організацію процесу професійного саморозвитку соціального педагога, що відбувався за побудовою аналогії – образу «дерева». Відомо, що проведення аналогій не є науковим доказом, але в даному випадку аналогія стає прийомом доступного виразу науково обґрунтованих і вже доведених ідей.

Використовуючи образ «дерева», соціальному педагогу пропонується усвідомити взаємозв'язок і взаємозалежність власних потреб, прагнень, конкретної роботи над собою й очікуваними досягненнями, поставлених перед собою цілей.

Отримані результати за визначеними рівнями продуктивності соціально-педагогічної діяльності показали наступне. У більшості соціальних педагогів в процесі виконання ними професійних обов'язків може виникати необхідність коректировки соціально-професійної діяльності. Виконання соціально-педагогічної діяльності на оптимальному рівні продуктивності, у більшості випадків неможлива. Допустимого рівня продуктивності соціально-педагогічної діяльності можливо досягти за умов переходу соціального педагога на індивідуальну програму саморозвитку професійних навичок і умінь; використання індивідуальної програми саморозвитку передбачає наявність організаційно-педагогічних умов, що забезпечують високу якість індивідуально-професійної підготовки соціального педагога.

З метою закріплення продуктивності соціально-педагогічної діяльності студентам була запропонована програма практичних занять, що дозволяла набуті уміння і навички довести до автоматизму. Порівняльний аналіз дозволив довести ефективність навчання за технологією мотиваційного програмно-цільового управління діяльністю соціального педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / Леонтьев А.Н. – М. : Педагогика, 1983 – . –
   Т. 2. – 1983. – 317 с.
2. Шалаев И.К. Программно-целевая психология управления: учеб. пособ. / Шалаев И.К. – Барнаул : БГПУ, 1998. – 187 с.

УДК 37. 052. 42. (075. 8)

КУРС «ОСНОВИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ» ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Першко Г.О., старший викладач

Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті охарактеризовано курс «Основи інклюзивної освіти», який сприяє формуванню готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в інклюзивному закладі.

Ключові слова: інклюзивна освіта, соціальний педагог, діти з особливостями психофізичного розвитку.

Першко Г.О. КУРС «ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ» КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В ИНКЛЮЗИВНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ / Киевский университет имени Бориса Гринченко, Украина

В статье охарактеризован курс «Основы инклюзивного образования», который способствует формированию готовности будущих социальных педагогов к работе в инклюзивном учреждении.

Ключевые слова: инклюзивное образование, социальный педагог, дети с особенностями психофизического развития.

Pershko G.O. «COURSE IN FOUNDATIONS OF INCLUSIVE EDUCATION» AS A PEDAGOGICAL CONDITIONS OF READINESS FOR FUTURE SOCIAL WORKERS TO WORK IN AN INCLUSIVE SCHOOL / Kiev National University named after Boris Grinchenko, Ukraine.

The article described the course «Foundations of Inclusive Education», which promotes the formation of preparedness for future social workers to work in an inclusive institution.

Key words: inclusive education, social worker, children with special needs.

Останнім часом інтенсивного розвитку набуває державна підтримка дітей з особливостями психофізичного розвитку, що забезпечує їх право на рівний доступ до повноцінної та якісної освіти. Досвід зарубіжних країн, привнесений до нас, сприяє навчанню дітей з порушеннями розвитку в загальноосвітніх навчальних закладах.

Реалізація ефективної моделі інклюзивної освіти, яка б забезпечувала успішне навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу можлива лише за належної підтримки спеціалістів. Важлива роль у створенні інклюзивного освітнього середовища в умовах загальноосвітнього закладу належить соціальному педагогу. Тому зараз підготовка до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному закладі має бути одним із пріоритетних напрямків підготовки соціальних педагогів у вищих навчальних закладах.

Питанням соціально-педагогічної підтримки, соціальної реабілітації дітей та молоді з особливостями психофізичного розвитку в соціально-педагогічній науці присвячені праці І. Звєрєвої, І. Іванової, А. Капської, В. Ляшенко, О. Молчан, В. Тесленко, М. Чайковського.

Соціально-педагогічна робота в інклюзивному закладі є складною та багатогранною, охоплює широкий спектр різноманітних форм та методів, має свою специфіку. Професійна підготовка в даному напрямі передбачає опанування майбутніми соціальними педагогами знаннями, уміннями та навичками, необхідними для роботи в закладі даного типу. Це обумовлює необхідність розробки та впровадження курсу «Основи інклюзивної освіти». Тому мета статті полягає в характеристиці його змістовно-методичних компонентів.

Програма курсу структурована у два змістові модулі. Перший змістовий модуль «Шляхи розвитку інклюзивної освіти в Україні» містить дві лекції. Особливої уваги заслуговує лекційне заняття «Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України». При вивченні цієї теми студенти знайомляться із системою спеціальної освіти в Україні, засвоюють класифікації порушень психофізичного розвитку у дітей, вивчають характеристики психолого-медико-педагогічної консультації (ПМПК), з'ясовують види інтеграції, основні положення інклюзивної освіти, принципи інклюзивного навчання.

Не менш важливим є лекційне заняття «Законодавче та нормативно-правове забезпечення освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку». При вивченні цієї теми в студентів формуються знання про: основні міжнародні документи, в яких закріплені права дітей з особливостями психофізичного розвитку, основні Закони України, в яких забезпечено їхнє право на освіту, нормативно-правові документи, у яких створено передумови для інклюзії таких дітей, укази та розпорядження Кабінету Міністрів тощо.

Другий змістовий модуль містить три лекції. Під час проведення лекції «Характеристика діяльності інклюзивного закладу» студенти вивчають сучасне середовище загальноосвітнього навчального закладу, його структурні компоненти, принципи функціонування, вимоги до організації; з'ясовують соціально-педагогічні засади розвитку дітей в умовах інклюзивного навчання; засвоюють нові знання щодо соціально-педагогічного супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного закладу; мультидисциплінарної командної взаємодії кваліфікованих фахівців інклюзивного закладу.

На лекції «Соціально-педагогічна робота щодо створення сприятливого середовища в інклюзивному закладі» студенти опановують прийоми та методи налагодження та розвитку міжособистісних стосунків в учнівському колективі інклюзивної школи; оволодівають знаннями щодо розвитку соціальних компетенцій у дітей з особливостями психофізичного розвитку; формування адекватного сприйняття людських відмінностей у здорових учнів; поглиблюють знання про ролі соціального педагога у створенні сприятливого середовища в інклюзивному закладі.

Під час лекції «Психолого-педагогічні засади взаємодії батьків та фахівців у інклюзивному закладі» студенти мають змогу ознайомитися зі специфікою організації та проведення зустрічей з батьками дітей з особливостями психофізичного розвитку, залучення батьків до співпраці, налагодження контактів з батьками, встановлення зворотного зв'язку; діяльності шкільного батьківського комітету; поглибити знання щодо форм та методів соціально-педагогічної роботи з батьками.

Доповнюються знання студентів на семінарських заняттях, на яких вони ознайомлюються з досвідом навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітнього простору в таких країнах, як Італія, Австрія, Бельгія, Голандія, Швеція, Великобританія, Ірландія, Ісландія, Іспанія, Люксембург, Португалія, Фінляндія, США, Канада; більш детальніше опрацьовують основні Закони України, в яких забезпечено право дітей з особливостями психофізичного розвитку на освіту; знайомляться зі зразками індивідуального навчального плану роботи з дитиною з особливостями психофізичного розвитку.

Набуті під час лекцій знання студентів є підґрунтям для набуття певних умінь на практичних заняттях шляхом виконання різноманітних вправ та завдань. Наприклад: визначити позитивні та негативні моменти навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовищі загальноосвітнього навчального закладу; визначити точки зору представників окремих груп, залучених до інклюзивної освіти відносно спільного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку разом зі здоровими однолітками; визначити риси, індивідуальні особливості та поведінкові прояви, які характерні окремій обраній категорії дітей з особливостями психофізичного розвитку з пропонованого переліку; визначити та обговорити стереотипи, які існують стосовно дітей з особливостями психофізичного розвитку; встановити причини та виявити наслідки стигматизації дітей з особливостями психофізичного розвитку; визначити терміни, які слід використовувати та яких слід уникати стосовно дітей з порушеннями розвитку; знайомитися з ігровими прийомами, які сприяють розрядженню гніву в прийнятній формі за допомогою вербальних засобів; визначити поняття толерантність, ознаки толерантної людини тощо.

Також на практичних заняттях студенти обговорюють проблемні ситуацій, розробляють перелік можливих форм та методів соціально-педагогічної роботи, спрямованих на: активізацію внутрішнього потенціалу батьків, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку; забезпечення позитивної динаміки процесу адаптації батьків до життєвих умов, ускладнених інвалідністю дитини; підвищення рівня активності батьків; підвищення мотивації батьків щодо участі у суспільному житті; допомогу в налагодженні адекватних взаємостосунків з дитиною; запобігання явищам дезадаптації у сімейному середовищі дитини з особливостями психофізичного розвитку.

Разом з цим необхідно зазначити, що студенти під час виконання вправ розробляють рекомендації батькам дітей з особливостями психофізичного розвитку, які сприяють їх ефективному спілкуванню з дітьми, адекватним батьківсько-дитячим взаємовідносинам.

На лабораторному занятті студенти знайомляться з особливостями професійної діяльності соціального педагога в інклюзивній школі: визначають цілі та завдання діяльності фахівця, функціональні обов'язки, нормативно-правові документи, якими керується соціальний педагог в своїй практичній діяльності, форми та методи роботи, які використовує соціальний педагог у роботі з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, узагальнюють досвід його роботи тощо.

У процесі самостійної роботи студенти: розробляють прийоми розвитку навичок самообслуговування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітньому навчальному закладі; проектують ситуації, в яких діти з особливостями психофізичного розвитку та їх здорові однолітки могли б допомагати одне одному; здійснюють підготовку заняття спрямованого на формування толерантного ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку; складають сценарій свята в інклюзивному закладі, в якому можуть бути задіяні діти з особливостями психофізичного розвитку; здійснюють

розробку програми благодійної акції підтримки дітей з особливостями психофізичного розвитку; готують виступ соціального педагога на батьківських зборах тощо.

Отже, курс «Основи інклюзивної освіти» можна розглядати як одну із педагогічних умов формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з учнями з особливостями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного загальноосвітнього навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білецька Л. Інклюзивне навчання: перші кроки на Україні / Л. Білецька, І. Білецька // Дошкільне виховання. – 2007. – № 4. – С. 12–15.
2. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. / [Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М. та ін.] ; за заг. ред. Л.І. Даниленко. – К. : ФОП Придатченко П.М., 2007. – 128 с.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / Колупаєва А.А. – К.: Самміт-Книга, 2009. – 272 с.
4. Методичне забезпечення діяльності педагогічних працівників дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів щодо роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку: наук.-метод. посіб. / [за ред. Н.І. Клокар, О.В. Чубарук]. – Біла Церква : КОІППОК, 2006. – 121 с.
5. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання / Н. Сабат // Соціальний педагог. – 2008. – № 3. – С. 42–46.

УДК 37.013.42 (075.8)

ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ СФЕРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ РІЗНИХ СПЕЦІАЛІЗАЦІЙ

Поліщук Ю.Й., д. пед. н., професор

Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка

У статті розглядається проблема врахування різних спеціалізацій соціальних педагогів процесі соціально-педагогічної діяльності. При цьому звертається увага на уточнення соціально-педагогічних ролей і функцій у ході роботи соціальних педагогів. У контексті визначення сфери професійної діяльності соціальних педагогів різних спеціалізацій значна увага приділена аналізу різних підходів до класифікації видів і форм соціально-педагогічної діяльності.

Ключові слова: соціальний педагог, соціально-педагогічна діяльність, спеціалізація.

Полищук Ю.И. ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ СФЕРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ / Тернопольский национальный педагогический университет имени В. Гнатюка, Украина

В статье рассматривается проблема принятия к сведению различных специализаций социальных педагогов в процессе социально-педагогической деятельности. При этом обращается внимание на определение социально-педагогических ролей и функций в ходе работы социальных педагогов. В контексте определения сферы профессиональной деятельности социальных педагогов различных специализаций значительное внимание уделено анализу различных подходов относительно классификации видов и форм социально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: социальный педагог, социально-педагогическая деятельность, специализация.

Polishchuk Yu. Y. THE PROBLEM OF PROFESSIONAL FIELD DEFINITION FOR SOCIAL TEACHERS OF DIFFERENT SPECIALTIES / V. Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Ukraine

In this article it has been shown the problem of incorporation of the various specializations of social teachers in social and educational activities. At the same time it has been drawing the attention to the clarification of social and educational roles and functions in the work of social teachers. In the context of determining the sphere of professional activities of social teachers of different specialties considerable attention has been given to the analysis of different approaches to the classification of kinds and forms of social and educational activities.

Key words: social teacher, social and cultural activity, specialization.

Проблема визначення сфери професійної діяльності соціальних педагогів різних спеціалізацій є достатньо актуальною і сьогодні. Як свідчить аналіз різних джерел, соціально-педагогічну діяльність у контексті роботи соціальних педагогів різних спеціалізацій, все ще чітко не виокремлено як сферу професійної діяльності, а отже недостатньо окреслені особливості професійної діяльності. Така ситуація

утруднює здійснення прогностичного моніторингу потреб соціально-педагогічної сфери у професійних фахівцях, тим більше щодо можливих напрямів їх спеціалізації і використання у процесі соціально-педагогічної роботи.

Проблема підготовки фахівців різних спеціалізацій для використання в ході соціально-педагогічної діяльності все ще є далекою від свого розв'язання. Викликано це загальним станом використання соціальних педагогів у процесі професійної діяльності, що й зумовлює необхідність постановки і розв'язання зазначеної проблеми. Відповідно метою статті є визначення сфери професійної діяльності соціальних педагогів різних спеціалізацій.

Характерною рисою соціально-педагогічної діяльності є те, що вона володіє особливою інтегрованою якістю, що зумовлюється об'єктом і предметом професійної роботи. Відповідно актуальною проблемою залишається проблема теоретичної розробки або моделювання соціально-педагогічної діяльності для соціальних педагогів різних спеціалізацій. Так, В. Сластьонін вважає, що моделлю є професіограма, яка моделює очікуваний результат соціально-педагогічної діяльності. Як система вимог до фахівця, модель дає змогу передбачити конкретні шляхи, засоби, методи, критерії професійної підготовленості майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності [8].

Ми поділяємо висновок Є. Максимової про те, що необхідною умовою розробки зазначеної моделі є аналіз професійної діяльності з урахуванням прогнозу розвитку науки, культури, економіки та соціально-культурної сфери [5, с.94].

Відомо, що в процесі діяльності соціальні педагоги виконують різні соціально-педагогічні ролі. Соціальна роль – це специфічний спосіб нормативної поведінки людей залежно від соціального статусу чи позиції в суспільстві. Соціальні професійні ролі задаються суспільством, причому одні з них зафіксовані в офіційних документах, інші закріплені у звичаях і традиціях чи визначаються інтересами людини.

Аналіз нормативних документів і праць дослідників з проблем соціальної педагогіки (О.Безпалько, Р.Вайнола, В.Поліщук, А.Капська та ін.) дають підстави виокремити такі професійні ролі соціального педагога:

- посередника, який сприяє взаєморозумінню між окремими людьми та їх оточенням; впливає на взаємодію між організаціями та інститутами і тим самим впливає на соціальну політику в конкретному регіоні;
- адвоката, захисника інтересів і законних прав клієнта, його сім'ї, різноманітних категорій населення; який домагається соціальної справедливості стосовно кожного члена суспільства і створення оптимальних можливостей для становлення його суб'єктності;
- помічника своїх клієнтів у вирішенні їхніх проблем; він допомагає людям розширити їх компетентність і здатність власними силами вирішувати свої проблеми;
- соціального терапевта і наставника сім'ї, дітей, оточуючих їх людей, який турбується про здоров'я сім'ї, її моральні і загальнолюдські цінності, своєчасне вирішення проблем, що виникають;
- конфліктолога, що допомагає передбачити, уникнути, а в разі потреби і вирішити конфліктні ситуації своїх клієнтів;
- аніматора, оскільки він часто спонукає людину до дії, сприяє відновленню взаємовигідної взаємодії між особистістю і суспільством;
- експерта у постановці соціального діагнозу і визначенні методів компетентного втручання;
- громадського діяча, що підтримує, розвиває та очолює соціальні ініціативи громадян, спрямовані на оздоровлення і поліпшення довкілля [7, с.21].

При визначенні сфери та особливостей професійної діяльності соціальних педагогів різних спеціалізацій важливим видається осмислення проблеми функцій соціального педагога. Аналізуючи їх ми опиралися на положення В. Афанасьєва, що «… поняття функції є близьким до поняття мети, вони тісно зв'язані одне з одним. Мета – це майбутній стан соціальної системи, стан, до якого вона прагне» [1, с.132–133]. Робоча функція може бути охарактеризована і як «… певний обов'язок, завдання чи дії, які пов'язані зі специфічною професійною роллю» [9, с.21].

Аналіз наукових праць В.Безпалько, В.Бочарової. Р.Вайноли, Ю.Галагузової, А.Капської, А.Мудрика, В.Поліщук та інших дослідників свідчить, що вони мають різне бачення основних професійних функцій соціального педагога. Так, А.Капська виокремлює діагностичну, прогностичну, комунікативну, реабілітаційну і корекційну функції [10]; Ю.Галагузова – діагностичну, прогностичну, посередницьку, корекційну, реабілітаційну, охоронно-захисну, попереджувально-профілактичну, евристичну [4]; А. Мудрик – оздоровчо-виховну, діагностично-прогностичну, регулятивно-комунікативну, попереджувально-профілактичну, охоронно-захисну, соціально-терапевтичну [6].

Дещо інший підхід до характеристики провідних функцій соціального педагога спостерігаємо в працях В.Бочарової, яка виокремлює організаторську, прогностичну, профілактичну, соціально-терапевтичну, комунікативну і соціально-виховну [2].

При аналізі соціально-педагогічної діяльності ми враховуємо, що соціальний педагог виконує весь спектр функцій професійної діяльності: організації, координації, забезпечення, підтримки, правової та адміністративної допомоги, психолого-педагогічної корекції тощо.

На основі аналізу практики, нормативних документів і праць вчених нами виокремлено основні функції діяльності соціального педагога відповідно до рівнів (мікро-, мезо-, макро-) здійснюваної професійної діяльності.

Так, домінуючими функціями соціально-педагогічної діяльності на макрорівні є: організаційно-управлінська, дослідницька, прогностична, пропагандистсько-просвітницька, моніторингово-оціночна, моніторингово-координаційна, діагностико-прогностична, функція впливу на соціальну політику і функція забезпечення соціально-педагогічного компонента в діяльності різноманітних відомств і структур.

На мезорівні соціально-педагогічної діяльності провідними функціями є: комунікативна, посередницька, організаційно-регулятивна, профілактична, соціально-терапевтична, соціально-виховна, просвітницько-виховна, соціально-реабілітаційна, координаційно-посередницька.

На мікрорівні – діагностична, прогностична, педагогічно-терапевтична, корекційно-реабілітаційна, охоронно-захисна, мобілізаційно-спонукальна, реабілітаційно-адаптивна, попереджувально-профілактична.

На основі аналізу функцій соціально-педагогічної діяльності ми дійшли висновку, що:
- в умовах динамічних змін розвитку соціуму, потреб і запитів клієнтів постійно здійснюється процес зміни пріоритетів виконуваних функцій, окрім того, зміни в соціумі зумовлюють об'єктивну потребу оновлення чинних і прийняття нових законів, законодавчих актів й інших нормативно-правових документів, що впливають як на розширення поля професійної соціально-педагогічної діяльності в цілому, так і на диференціацію зазначеної діяльності в силу різних спеціалізацій;
- функції соціально-педагогічної діяльності не є сталими, через специфіку різних соціально-педагогічних спеціалізацій окремі з них можуть зникати, інші виникати;
- специфіка роботи соціальних педагогів різних спеціалізацій зумовлюється значною мірою тим, наскільки визначені функції професійної соціально-педагогічної діяльності для кожної спеціалізації;
- особливості процесу професійного становлення і розвитку соціально-педагогічної діяльності в Україні спричинили певну «розмитість» сфер функціональної діяльності для кожної спеціалізації, оскільки «поле» професійної соціально-педагогічної діяльності на законодавчому рівні ще тільки окреслюється; фактом є відсутність розробленого функціонального забезпечення для різних спеціалізацій соціальних педагогів.

При розробці зазначеного функціонального забезпечення необхідно враховувати, що діяльність соціального педагога має бути спрямована на допомогу людям у різних сферах діяльності: власне соціально-педагогічній, правозахисній, культурно-просвітницькій, дозвіллєвій, організаційно-методичній, управлінській, дослідницькій тощо. Соціально-педагогічна діяльність має бути спрямована на активізацію соціокультурних і соціально-педагогічних функцій суспільства, сім'ї, громадських об'єднань, навчально-виховних закладів, трудових колективів і особи. Незважаючи на різні спеціалізації, соціальні педагоги покликані творчо реалізовувати систему соціально-педагогічного сприяння розвитку і саморозвитку особистості, створювати умови найбільшого сприяння реалізації життєвих потреб і можливостей кожної людини.

Соціально-педагогічна діяльність у контексті різних спеціалізацій передбачає стимулювання та активізацію різнобічної добровільної діяльності численних помічників: благодійних організацій, фондів, асоціацій, творчих спілок, закладів та громадських об'єднань, волонтерів та студентів-майбутніх соціальних педагогів.

Вважаємо, що в залежності від спеціалізацій соціальних педагогів, класифікацію видів і форм соціально-педагогічної діяльності можна в цілому звести до:
- роботи з проблемою клієнта;
- роботи з іншими службами, закладами, організаціями.

Ці напрями у світлі різних спеціалізацій можуть бути деталізовані в першому випадку стосовно:

а) проблеми клієнта (узалежнення від алкоголю, наркотиків, конфліктна ситуація в сім'ї, смерть близької людини, втрата працездатності тощо);

б) особливостей клієнта, оскільки в ролі клієнта може виступати як індивід, так і група або об'єднання.

У другому випадку може йтися про такі аспекти, як:

а) про сферу діяльності, в процесі якої виникають проблеми взаємодії з іншими службами, закладами, установами (наприклад, сферою освіти, закладами охорони здоров'я, дозвіллєвою сферою, органами внутрішніх справ тощо);

б) про статус таких організацій (державні, колективні, громадські, благодійні тощо).

Існують й інші підходи до визначення предметної сфери соціально-педагогічної діяльності. Наприклад, якщо за основу взяти відомче підпорядкування закладів, у яких може працювати соціальний педагог, то її можна поділити на роботу в закладах освіти, охорони здоров'я; у сфері соціального захисту населення, дозвілля, а також у системі органів внутрішніх справ і юстиції, комітетів у справах сім'ї, молоді і спорту.

Поширеним підходом для розробки моделей соціально-педагогічної роботи, які можна запропонувати соціальним педагогам різних спеціалізацій є виокремлення напрямів соціально-педагогічної діяльності за характеристикою соціально-психологічних особливостей клієнтів: соціально-педагогічна робота з молоддю, сім'єю, важкими підлітками, неформальними підлітково-молодіжними угрупованнями і громадськими дитячими об'єднаннями, безробітними, людьми з обмеженими функціональними можливостями, людьми похилого віку тощо.

Узагальнюючи практику соціально-педагогічної роботи в нашій країні, зарубіжний досвід соціально-педагогічної діяльності, результати досліджень із соціально-педагогічних проблем (О.Безпалько, В.Бочарова, Р.Вайнола, М.Галагузова, В.Поліщук, В.Савченко, А.Капська, Є.Максимова та ін.) ми дійшли висновку, що соціальні педагоги різних спеціалізацій можуть працювати у:

- сім'ї, різних типах освітніх закладів, дошкільних закладах і закладах додаткової освіти;
- соціальних службах (медико-психолого-педагогічних, реабілітаційних, геріатричних центрах, будинках для дітей з особливими потребами, центрах зайнятості та працевлаштування, профорієнтаційних центрах, пенсійному фонді тощо);
- закладах охорони здоров'я (дитячих лікарнях, спецлікарнях для психічно хворих дітей, дітей-наркоманів, будинках відпочинку, санаторіях і т.д.);
- установах та організаціях, як підпорядковані обласним управлінням у справах сім'ї, молоді і спорту (дитячих клубів і гуртків за інтересами, спортивних і туристських секцій, дитячих громадських об'єднань);
- соціальних службах підприємств, установ, організацій, творчих громадських об'єднань, різноманітних фондів, благодійних організацій);
- центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; центрах консультування сім'ї; кабінетах і телефонах довіри;
- валеологічних службах (профілакторіях, реабілітаційних центрах, центрах оздоровлення при лікарнях, профілакторіях, медичних пунктах тощо);
- службах культурно-дозвіллєвої анімації (підліткових клубах, будинках творчості дитини, будинках культури, школах народних ремесел, сімейних клубах тощо);
- центрах дозвілля і творчості дітей, фізкультурно-оздоровчих і спортивних установах, закладах літнього відпочинку дітей, дитячих та молодіжних громадських об'єднаннях, діяльність яких спрямована на реалізацію завдань соціального виховання дітей;
- установах, підпорядкованих органам внутрішніх справ і юстиції (приймальники-розподільники, спеціальні інтернати, колонії та ін.);
- службах реабілітації та адаптації підлітків, схильних до наркоманії і токсикоманії, куріння й алкоголізму;
- кризових стаціонарах для підлітків-суїцидентів.

Новими сферами професійної діяльності соціальних педагогів може бути їхня робота у: сім'ях (соціальний педагог-гувернер та ін.); міжвідомчих центрах, до яких відносять:

Центр соціально-трудової адаптації. Завдання центру – створення умов для початкової професійної підготовки, профорієнтаційно-виховної роботи серед учнів, здійснення контролю за дотриманням прав підлітків у сфері виробництва.

Центр невідкладної соціально-педагогічної і психологічної допомоги. Завдання центру – надання практичної соціальної, соціально-педагогічної і психологічної допомоги дітям, які постраждали від жорстокого поводження, фізичного, психологічного, сексуального насильства, тимчасово позбавлені сімейного піклування і засобів до існування.

Центр сімейного виховання. Основне завдання – робота з неблагополучними сім'ями; підвищення педагогічних, психологічних, юридичних знань батьків; збереження сім'ї, її реабілітація; підготовка підростаючих поколінь до шлюбу.

Кризовий центр «Гарний друг» створений як соціально-педагогічний заклад для надання допомоги дітям, котрі знаходяться у важких, кризових життєвих умовах, коли стає неможливим чи небезпечним проживання дитини дома.

Психолого-медико-педагогічна служба. До її структури входять: психологічний відділ, дефектологічний відділ, постійно діюча психолого-медико-педагогічна консультація. За результатами рекомендується навчання в класах компенсуючого навчання чи навчання у допоміжній школі.

Центр постінтернатної адаптації. Завдання – створення необхідних матеріальних і психолого-педагогічних умов для розвитку особистості вихованців соціально-педагогічних закладів; створення сприятливих умов, наближених до домашніх, що сприяють розвитку особистості й адаптації в суспільстві; надання психолого-медико-педагогічної та соціальної допомоги випускникам закладів соціально-педагогічної підтримки дитинства; захист прав та інтересів випускників на віх рівнях соціального забезпечення.

Центр здоров'я і освіти. Завдання – заняття спортом, зміцнення здоров'я, рекреація дітей.

На думку В.Бочарової, у функціональному і рольовому призначенні соціального педагога незалежно від його спеціалізації особливого значення набувають його уміння «створювати і розвивати відносини між людьми, людиною і її оточенням, активізовувати зусилля своїх підопічних стосовно вирішення їхніх проблем, бути посередником і налагоджувати відносини між конфліктуючими індивідами, групами, забезпечувати міжінституціональні зв'язки» [3, с.18].

У нашій країні соціальний педагог може займатися і приватною практикою. Особливості роботи соціального педагога зумовлюються специфікою регіону, області, району, міста та ступенем розвитку системи соціальних служб, а також рівнем управління цією системою.

Стаціонарна форма надання соціально-педагогічних послуг передбачає тривалий взаємозв'язок з клієнтом у спеціальних умовах, наприклад, у притулках, інтернатах, будинках дитини тощо. Комплексна допомога надається в спеціалізованих закладах комплексної допомоги, зокрема у центрах реабілітації людей з обмеженими функціональними можливостями. У наш час особливу роль починають відігравати міжвідомчі центри, в яких проблема використання фахівців різних спеціалізацій також є актуальною.

Узагальнюючи результати аналізу проблеми визначення сфери професійної діяльності соціальних педагогів різних спеціалізацій, вважаємо за доцільне зазначити, що соціально-педагогічний компонент у соціальній політиці української держави все ще знаходиться у стадії формування. У контексті розгортання діяльності соціальних педагогів різних спеціалізацій чимало соціально-педагогічних проблем громадян, різних спільнот, сімей конкретних регіонів ще тільки починають вивчатися науковцями і органами державної влади та управління з метою окреслення можливих шляхів їхнього вирішення. Наявні у нашій країні соціальні і соціально-педагогічні служби розрізнені, не мають чітких завдань у контексті конкретної спеціалізації, вони підпорядковані різним відомствам. Сфери та об'єкти їхньої діяльності частково перетинаються, а інколи і дублюються, а тому говорити про предметне використання наявних спеціалізацій достатньо проблематично. Фактично в країні все ще немає єдиної державної концепції соціально-педагогічної діяльності, яка б передбачала чітке використання спеціалізацій соціальних педагогів. З урахуванням зазначеного, реальністю сьогодення все ще актуальною залишається професійна підготовка фахівця широкого профілю з можливістю оволодіння необхідною спеціалізацією (у разі потреби) при працевлаштуванні на роботу, тобто про створення реальних умов для оволодіння необхідною спеціалізацією в системі післядипломної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьев В.Г. Системность и общество / Афанасьев В.Г. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.
2. Бочарова В.Г. Личность – семья – община / В.Г. Бочарова // Социальная работа. – 1992. – №1. – С. 3–9.
3. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы / Бочарова В.Г. – М. : SvR-Аргус, 1994. – 208 с.
4. Галагузова Ю.Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: дисс. … доктора. пед. наук : 13.00.08 / Юнона Никифоровна Галагузова. – М., 2001. – 373 с.
5. Максимова Е.Ю. Формирование социально-значимых качеств у будущих социальных педагогов: дисс. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Елена Юрьевна Максимова. – Казань, 1999. – 210 с.
6. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику / Мудрик А.В. – М. : Наука, 1997. – 213 с.
7. Мустаева Ф.А. Социальная педагогика: учебник для вузов / Мустаева Ф.А. – М. : Академический проект, 2003. – 528 с.

8. Сластенин В.А. Социальный педагог и социальный работник: Личность и профессия / В.А. Сластенин // Теория и практика социальной работы: Отечественный и зарубежный опыт. – М.-Тула, 1993. – Т.2. – 265 с.

9. Соціальна педагогіка: підручник для вузів / [за ред. А.Й. Капської]. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с.

10. Технології соціально-педагогічної роботи: навчальний посібник / [за ред. А.Й. Капської]. – К. : Центр навчальної літератури, 2000. – 372 с.

УДК [371.124:37.013.42]:792.01

ТЕАТРАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Полякова О.М., к. пед. н., доцент

Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка

У статті проаналізовано специфіку театральних технологій в аспекті соціально-педагогічної діяльності, розкрито доцільність наскрізної інтеграції театральних технологій у процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Ключові слова: театральні технології, соціально-педагогічна діяльність, соціально-педагогічна освіта, професійна підготовка.

Полякова О.М. ТЕАТРАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ / Сумский государственный педагогический университет им. А.С. Макаренко, Украина.

В статье проанализирована специфика театральных технологий в аспекте социально-педагогической деятельности, раскрыта целесообразность сквозной интеграции театральных технологий в процесс профессиональной подготовки будущих социальных педагогов.

Ключевые слова: театральные технологии, социально-педагогическая деятельность, социально-педагогическое образование, профессиональная подготовка.

Polyakova O.M. THEATRICAL TECHNOLOGIES AS MEANS OF VOCATIONAL TRAINING OF THE FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES / Sumy state pedagogical university, Ukraine.

In article specificity of theatrical technologies in aspect of socially-pedagogical activity is analysed, the expediency of through integration of theatrical technologies in process of vocational training of the future social pedagogs is opened.

Key words: theatrical technologies, socially-pedagogical activity, socially-pedagogical education, vocational training.

Професійна підготовка фахівців за спеціальністю «Соціальна педагогіка» в сучасній Україні веде свій відлік з 1989 року і налічує лише два десятиріччя. Відповідно, увесь спектр питань підвищення якості вишколу майбутніх соціальних педагогів визначається як надзвичайно актуальний. Водночас, така актуальність обумовлюється і молодим віком самої спеціальності, що була визнана офіційно в Україні також лише у 1991 році, внаслідок чого на сьогодні не накопичила системного досвіду професійної соціально-педагогічної діяльності. На жаль, соціальна педагогіка як професія розвивається в Україні ще досить повільно. Це пояснюється суперечністю нормативно-правової бази та обмеженістю фінансових ресурсів. Зокрема, на сьогодні:

- посада соціального педагога, зміст якої відповідає певним напрямам діяльності не тільки сфери освіти, але й охорони здоров'я, культури, соціального забезпечення, житлово-комунального господарства, пенітенціарної системи, запроваджена лише в системі освіти та соціальних служб для сімї, дітей і молоді. На універсальності характеру соціально-педагогічної діяльності та необхідності поширення інституту соціальних педагогів наголошують науковці (Л. Нікітіна, В. Поліщук та інші), але об'єктивні реалії залишаються без змін;
- соціальний педагог загальноосвітнього закладу функціонує в межах *Психологічної служби* системи освіти та має дуже високе навантаження – у 700/300 учнів на 1,0 ставки відповідно в міських та сільських школах [1], що призводить до звуження спектру виконуваних функцій фахівцями та зниження якості їх виконання.

Зазначені спеціальні умови, що визначають важливість питання пошуку шляхів вдосконалення фахового гартування майбутніх соціальних педагогів виступають лише верхівкою «айсбергу» – комплексу

загальних умов розвитку професійної освіти в Україні на шляху євроінтеграції та глобальних умов трансформації освіти в цілому.

Дослідники наголошують на необхідність спрямування процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників на подолання типових недоліків, насамперед:
- неадекватність фахівців соціальної сфери на нестандартні соціально-педагогічні ситуації;
- значні труднощі у соціально-педагогічному спілкуванні;
- слабкий прояв внутрішніх стимулів до саморозвитку, самостановлення, самовдосконалення;
- низький рівень активності і творчості тощо [2, с. 19].

Питання оптимізації професійної підготовки фахівців соціальної сфери знайшло розкриття у працях таких науковців, як О. Безпалько, В. Бочарова, Р. Вайнола, М. Галагузова, Т. Голованова, І. Звєрєва, І. Ковчина, А. Капська, Г. Лактіонова, Л. Міщик, О. Москалюк, І. Мигович, В. Поліщук, Т. Спіріна, С. Харченко, Р. Чубук та інші.

Водночас, аналіз наукових доробків окресленого напряму дає підстави стверджувати, що питання вдосконалення фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів засобами театральних технологій досі не стали предметом наукового пошуку.

Проблема впровадження театральних технологій у процес професійної підготовки майбутніх педагогів має суттєву теоретико-методичну платформу, основи якої закладено роботами вітчизняних і зарубіжних дослідників: В. Абрамяна, М. Барахтяна, О. Бганко, О. Булатової, Ж. Ваганової, Ю. Єлісовенка, І. Зайцевої, Л. Зімакової, І. Зязюна, Н. Іванової, Л. Ільїної, О. Кашиної, В. Ковальова, О. Курбатової, Л. Лимаренко, Н. Макарової, О. Подгорної, Н. Тарасевич, С. Швидкої та інших.

На сучасному етапі, паралельно з поглибленням розробки питання використання здобутків театрального мистецтва для творчого виховання особистості майбутнього педагога (В. Вартанова, М. Сємаков, Л. Сердюк) відбувається диференціація досліджень за напрямами:
- підготовки майбутніх учителів до застосування театральних технологій у навчальному процесі (Д. Будянський, В. Букатов, О. Матьохіна, С. Мацієвська);
- вдосконалення засобами театральних технологій умінь реалізації виховних впливів, здійснюваних студентами педагогічних ВНЗ (Т. Борисова);
- підготовки майбутніх педагогів до організації та керівництва театральною діяльністю дітей (С. Соломаха, С. Томчикова, Т. Фуртас);
- творчого розвитку особистості вчителя в системі післядипломної освіти засобами театрально-ігрової діяльності (Т. Полякова).

З огляду на приналежність спеціальностей «Соціальний педагог» та спектру спеціальностей учителів до галузі «Педагогічна освіта», результати зазначених досліджень потребують аналізу з точки зору систематизації їх теоретичних здобутків, узагальнення досвіду та визначення напрямів їх творчого запровадження для вдосконалення навчально-виховної роботи в сучасних вищих навчальних закладах України щодо підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Проте, специфіка професійної діяльності соціального педагога виступає підставою для визначення особливостей застосування театральних технологій у процесі навчання майбутніх соціальних педагогів. Тому метою нашої статті є аналіз використання можливостей театральних технологій як засобу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Театральні технології в аспекті соціально-педагогічної діяльності конкретизуються у функціях, які виконує соціальний педагог:
- аналітико-діагностична – збагачення можливостей вивчення особистості клієнта через поведінкові прояви;
- прогностична – активізація прогнозування процесу соціально-педагогічного впливу засобами сценарного мислення (формулювання надзадачі релізації професійної взаємодії);
- організаційно-комунікативна – інтенсифікація процесу залучення суб'єктів соціально-педагогічної діяльності до організації та проведення комплексу заходів спрямованих на соціально-правове виховання шляхом органічної інтеграції у них театралізованих форм;
- соціально-профілактична – оптимізація впливу факторів мікросередовища на соціалізацію клієнтів засобами включення в соціально-педагогічну систему навчального закладу театральних технологій як джерела просоціальної активності, що сприяє попередженню та подоланню впливів негативних чинників (соціальних ризиків) щодо порушення прав дітей;
- охоронно-захисна – розширення можливостей соціально-правового захисту особистості засобами залучення механізмів катарсису а також через застосування інноваційних театральних технологій (наприклад, форум-театру як методу розвитку демократії, активізації суспільства, формування культури прав людини, захисту та інтересів різних соціальних груп);

- функція соціально-педагогічної підтримки, допомоги та психотерапевтична функція – використання терапевтичного потенціалу театральних технологій (гри як засобу децентрації, розширення спектру «ліній спостережень» особистості, нормалізації психофізичного стану, творчого розвитку тощо) у наданні кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги особистості, яка опинилася в конфліктній ситуації;
- корекційно-реабілітаційна функція – корекція ставлення молодої людини до мистецтва в цілому та театрального мистецтва зокрема як джерела соціальних зрушень; ліквідація «прогалин» у сфері соціально-комунікативної компетентності клієнтів; оптимізація особистісного самосприйняття, зокрема через технології аналізу ролі (театр як мистецтво спостереження, насамперед, за самим собою);
- координаційно-організаційна – інтенсифікація процесу встановлення контактів (як горизонтального, так і вертикального спрямування) і налагодження взаємодії між членами шкільного колективу, між школою і громадою, між представниками різних поколінь, між особистістю і соціумом шляхом здійснення театралізованих заходів соціально-педагогічного спрямування, обов'язковою умовою продуктивності яких є дійсно діалогічний характер спілкування.

На нашу думку, окреслений потенціал театральних технологій у професійній соціально-педагогічній діяльності дозволяє, певною мірою, спроектувати його на процес підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах України, стратегічною потребою якого визначено формування нової генерації соціальних педагогів:

- носіїв і джерел соціальної та професійної діяльності, високої культури, інтелігентних, з розвинутими індивідуальними здібностями і реалізованими потенційними можливостями;
- яскравих особистостей, гуманних, спроможних концептуально осмислювати та проектувати власну соціально-педагогічну діяльність і забезпечувати її продуктивність;
- обізнаних в існуванні різних механізмів розуміння іншої людини;
- готових брати на себе відповідальність і відстоювати власну позицію;
- висококомпетентних у технологіях соціально-педагогічної діяльності (С. Архипова, Г. Майборода).

До наведеного переліку завдань вдосконалення підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу, виконання яких може бути оптимізовано засобами театральних технологій, вважаємо за необхідне додати й такі:

- формування емпатійних і толерантних соціальних педагогів, які не лише обізнані з відповідними професійно-етичними вимогами, але й перетворили їх на особистісні принципи;
- формування вмінь щодо застосування особистісно-діалогічного стилю спілкування як соціально-педагогічної умови гармонізації взаємин у діадах «Я-реальне – Я-бажане», «особистість – особистість», «особистість – соціум», «особистість – природа», «соціум – природа».

Окреслені напрями поліпшення професійного вишколу майбутніх соціальних педагогів якнайкраще відповідають новій парадигмі педагогічного знання – постнекласичній педагогіці (В. Кізіма, В. Кіпень, В. Краєвський, В. Стьопін та ін.), що переносить зміст освіти з трансляції знань і цінностей на організацію умов осягання їх значущості свідомістю суб'єкта, визначаючи головним завданням викладача розширення та гармонізацію вимірів світоглядних бачень вихованців.

Ціннісне ставлення до світу, суспільства, людини, що виступає стрижнем професійної системи соціонома неможливо забезпечити лише раціонально-логічним впливом. Ця проблема загострюється особливостями сучасного студентства – представників «покоління next», з яких виховуються і майбутні соціальні педагоги. Серед цих особливостей, у плані фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів, надзвичайно вагомими нам видаються:

- підданя сумнівам істинності наукових знань, що викладаються студентам з наданням пріоритету особистісному досвіду та уподобанням, що виражається у тезі «істина в кожного – своя»;
- підданість стресам через відсутність безпеки у багатьох її сенсах з одночасною недорозвиненістю у більшості студентів соціальних навичок, прихильностей, контактів, що унеможливлює їх прилисток від стресів у традиційних інститутах (компаніях однолітків, родині, церкві тощо);
- прагнення отримувати гарні оцінки при мінімальних зусиллях;
- недостатня стриманість бажань та неспроможність об'єктивно оцінити наслідки власної поведінки для себе та оточення;
- невміння планувати майбутнє;
- неспроможність продуктивного аналізу інформації (утруднення у виокремленні головного від другорядного);
- нестача вихованості та гуманності, емоційна скутість [3; 4].

У зазначеному аспекті театральні технології розглядаються нами як універсальний засіб оптимізації процесу фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів, насамперед, через значну активізацію набуття ними власного досвіду емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, у тому разі завдяки аналізу

множини таких «досвідів» у межах театралізацій. У такий спосіб освітнє середовище поліваріантних можливостей професійного навчання майбутніх фахівців соціально-педагогічної діяльності перетворюється на середовище професійного становлення. Саме тому застосування театральних технологій виступає суттєвою умовою забезпечення індивідуальних траєкторій формування емоційно-ціннісного досвіду особистості, а отже – професійної спрямованості особистості майбутнього соціального педагога.

Квінтесенцією соціально-педагогічної сутності театральних технологій нам вбачається теза А. Боаля: «Театр … дозволяє людині спостерігати за собою в дії, діяльності. Набуте таким чином самопізнання дозволяє людини стати суб'єктом (тим, хто спостерігає) іншого суб'єкта (того, хто виконує роль). Це дозволяє надати людині різні можливості своїх вчинків і вивчити альтернативи. Людина може спостерігати себе в момент спостереження, в момент дії і в момент усвідомлення. Відчути себе тією, яка відчуває і подумати про себе, яка думає …» [5].

На жаль, вивчення змісту освітньо-кваліфікаційної характеристики бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Соціальний педагог» напряму підготовки 0101 «Педагогічна освіта» в частині визначення переліку виробничих функцій, типових задач діяльності та умінь, якими повинен володіти випускник вищого навчального закладу (Додаток 1) свідчить про дещо звужену практику трактування місця театральних технологій як у професійній соціально-педагогічній діяльності, так і в підготовці відповідних фахівців. Зокрема, театральні технології переважно розглядаються через призму спеціалізацій «Дозвіллєзнавство», «Організація соціально-виховної діяльності в позашкільних закладах та оздоровчих таборах», «Соціальне гувернерство». Нижче наводимо дещо узагальнений нами перелік тих умінь випускника-бакалавра за фахом «Соціальна педагогіка», які визначені обов'язковими у державному освітньому стандарті та, в більшому або меншому ступені, дотичні до театральних технологій (при цьому курсивом нами виділено ті, що мають універсальний характер – виходять за межі відповідних спеціалізацій):

- організовувати процес самовиховання і надавати допомогу в самовихованні клієнтам у ході практичних занять та соціально-педагогічної практичної діяльності, відтворювати приклади проявів звичок, звичаїв;
- використовувати різні види роботи – тренаж, вправи, етюди, творчі завдання для розуміння вихованцями процесу взаємодії між психічними і фізичними діями;
- використовувати сучасні дидактичні матеріали, рольові ігри для розкриття сутності раціонального та ірраціонального в поведінці людини;
- формуючи ставлення до особливостей поведінки людей за допомогою спеціально створених життєвих ситуацій в ігровій формі, визначати основні бар′єри взаєморозуміння між людьми;
- виробляти механізми ставлення до запропонованих обставин, до вимислу;
- створювати умови для органічного виникнення несподіваної оцінки уже відомим фактам;
- використовуючи основні знання зі словесної дії з метою оволодіння мистецтвом слова, практично володіти словесною дією; оволодівати елементами техніки мовлення;
- впливати на уяву присутніх підбором інтонаційної варіативності;
- за допомогою логічних доводів і з метою здійснення паралельного емоційного впливу, виробляти прийоми відтворення яскравих підтекстів;
- користуючись переконливими поясненнями, захоплюючою мотивацією, проявляти впевненість, відповідальність за свої вчинки;
- на основі методу ключових слів визначати головні думки в тексті; шляхом тренінгу і застосування правил та мнемотехнічних способів запам′ятовування володіти засобами довготривалого збереження інформації;
- під час роботи з будь-яким текстом, на основі провідних етапів сприймання та осмислення інформації, вміти в конспективній формі передавати основні положення змісту;
- з метою покращення психологічного стану дитини, зняття напруження, підвищення емоційного тонусу, використовуючи рольові ігри, гру-драматизацію, вміти відтворювати зразки етнопедагогічної практики відповідно до віку дитини (колисання, забавляння, пестування, втішання і народні засоби допомоги в навчанні, вихованні волі, кмітливості);
- у процесі індивідуальних занять, враховуючи відповідні природні задатки дітей, ігри, тренінги, вміти підготовити дитину до школи;
- виробляти шляхи проектування різних форм організації дозвілля молоді;
- створювати проекти методик організаційної діяльності соціального педагога;
- завдяки досвіду застосування ділових ігор, елементів театралізації тощо, використовувати педагогічно виважені форми соціально-виховної роботи;
- ефективно використовувати знання про інтегративні особистісні характеристики професійних якостей спеціаліста необхідних для створення позитивного іміджу;
- доводити художню та естетичну цінність літератури і театру, створювати умови для естетичного виховання та виховання художнього смаку учасників театрального коллективу;

- використовуючи знання про основні принципи формування артистичних умінь – внутрішньої і зовнішньої техніки, моделювати умови для зародження сценічної дії;
- викликати стан сценічної уваги, зосередженості й уважності, фізичної розкутості, психологічної врівноваженості в сценічній дії;
- використовуючи творчі завдання, рольові ігри, етюди з метою вдосконалення творчої фантазії, художнього смаку, розробляти різні види вправ для тренування фантазії і уяви;
- спонукати себе до відчуття впевненості у правильності дії за магічним «якби», у запропонованих обставинах; до вироблення навичок сценічного виправдання – цікавої мотивації;
- використовуючи творчі завдання, етюди з метою зародження дії розробляти шляхи встановлення потрібних сценічних стосунків;
- правильно ставитись до всього, що знаходиться і відбувається на сцені з відповідними вимогами художнього вимислу даної сценічної дії;
- застосовувати «метод простих фізичних дій» К. Станіславського;
- з метою правильного сприйняття завдань виконавської майстерності за допомогою творчих вправ, етюдів-драматизацій виявляти творчу імпровізацію та фіксовані пристосування у запропонованих обставинах;
- застосовувати методику формування тетрального коллективу; сприяти становленню творчої особистості засобами театральної діяльності;
- у процесі підготовки сценічного дійства, використовуючи знання про види і структуру театральних колективів, користуючись психолого-педагогічними вимогами організовувати роботу театрального коллективу;
- з метою організації чіткої роботи театрального колективу шляхом визначення мети, ролі і значення навчальних занять, створювати умови правильної організації планування і структури проведення навчальних занять;
- використовуючи основні знання зі сценічної грамоти, проводити заняття зі сценічної грамоти, враховуючи їх особливість і специфіку;
- вдосконалювати виконавську майстерність, виконувати різножанрові твори;
- з метою виховання відчуття взаємозалежності пристосувань партнерів на сцені виробляти уміння сценічного спілкування;
- з метою втілення драматичного твору на сцені під час проведення практичних занять організовувати послідовну роботу над п'єсою або сценарієм;
- здійснювати процес дійового аналізу п'єси та її сценічного втілення; проявляти професійні режисерські навички педагога-постановника; творчо працювати з виконавцями;
- ефективно розкривати режисерський задум, повно і яскраво розкривати зміст п'єси, органічної її єдності й художньої переконливості;
- з метою посилення емоційного впливу п′єси, реалізувати виразні засоби для розкриття її художньо-естетичного задуму;
- аналізувати документальний і художній матеріал, необхідний для створення сценарію; монтувати різножанровий матеріал під час написання сценарію з метою створення цілісного літературно-режисерського твору, вибудовувати оригінальний сюжетний хід;
- у процесі написання сценарію, використовуючи знання про синтетичність театралізованих заходів, створювати динаміку сценічної дії, поєднувати (компонувати) групи різні за жанрами номери;
- з метою підвищення емоційного тонусу та активізації учасників свята, ефективно застосовувати кінофрагменти, музику, світло, піротехніку тощо.

Поданий перелік умінь випускника-бакалавра за спеціальністю «Соціальна педагогіка» виявляє недооцінку можливостей театральних технологій у підготовці відповідних фахівців на сучасному етапі. Зокрема, поза вимогами державного стандарту опинилися вміння:

- використовувати театральні технології для ініціації соціальних змін (поліпшення стану соціально-правової захищеності певних соціальних категорій, попередження поширення загрозливих соціальних девіацій тощо);
- застосовувати театральні технології як механізм усвідомлення вихованцями об'єктивно зумовленого, наскрізного характеру «співбуття» особистості з її внутрішнім і зовнішнім світами;
- за допомогою методу образного подання змісту соціально-педагогічних проблем засобами театралізації, розв'язувати суперечності між перевагою класичних методів педагогічної взаємодії та переважною спрямованістю сучасного молодого покоління на особистісний емоційно-ціннісний досвід та інші.

Водночас, аналіз змісту освітньо-професійної програми підготовки бакалавра галузі знань 0101 педагогічна освіта за напрямом 6.010106 «Соціальна педагогіка» свідчить про наявність вихідних організаційних умов для інтеграції театральних технологій у процес фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів. Зокрема, у складі циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки

пропонується навчальна дисципліна «Основи красномовства» (4,5 ECTS). Зміст цієї дисципліни безпосередньо пов'язаний з мистецтвом мовленнєвого спілкування, яке у своїх вершинах, здійнялося до театральної сцени. Безумовно, стрижневою в плані досліджуваної проблеми виступає дисципліна «Основи сценарної роботи соціального педагога» (4 ECTS) з циклу професійної практичної підготовки. У цьому ж циклі містяться навчальні дисципліни, зміст яких без вивчення досвіду впливу театральних технологій на соціальні зміни буде неповним: «Технології соціально-педагогічної роботи» (7 ECTS), «Технології роботи соціального педагога в зарубіжних країнах» (4 ECTS), «Соціально-педагогічна робота у сфері дозвілля» (3 ECTS), «Інноваційні моделі надання соціальних послуг» (2 ECTS).

Зауважимо, що ми не ставимо за мету в даній статті проаналізувати зміст усіх навчальних курсів. Окрім згаданих дисциплін, освітньо-професійна програма, що слугує за основу для розробки вищим навчальним закладом навчального плану спеціальності, містить й інші предмети, які також наділені вагомим потенціалом щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів засобами театральних технологій.

Отже, застосування театральних технологій як засобу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів виступає: одним із шляхів впровадження парадигмальних принципів постнекласичної педагогіки; запорукою забезпечення цілісного змісту освіти студентів відповідно до усіх чотирьох елементів її системи (знання; вміння; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісних стосунків людини до людей, світу, себе); умовою формування спроможності майбутніх соціальних педагогів до самопізнання, саморозвитку, а отже – до творчої самореалізації в широкому спектрі професійної діяльності, у тому разі завдяки умінням здійснення ефективного соціально-педагогічного впливу через театральні технології.

Подальшої уваги потребують питання вдосконалення змісту навчальних дисциплін, навчальних і виробничих практик студентів-майбутніх соціальних педагогів з метою надання їм якомога більших можливостей: вивчення сутності, особливостей і досвіду застосування театральних технологій у дійсній соціально-педагогічній діяльності в умовах певного регіону; апробації та розвитку власних умінь здійснення соціально-педагогічного впливу засобами театральних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Україна. Міністерство освіти і науки України. Про розрахунок кількості ставок практичних психологів і соціальних педагогів у загальноосвітніх навчальних закладах : Лист від 09.09.2009 р. № 1/9-616 [електронний ресурс]. – Режим доступу : *http://www.mon.gov.ua/?id=2*, – вільний. – Назва з екрану.
2. Архипова С. Оптимізація стратегії соціально-педагогічної освіти в контексті Болонського процесу / С. Архипова, Г. Майборода // Вісник Запорізького Національного університету. Педагогічні науки: збірник наукових статей. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2007. – № 2. – С.18–24.
3. Лактіонова Г. М. Учнівська молодь постмодерного часу / Г. М. Лактіонова // Актуальні питання соціально-педагогічної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах : матеріали міжнародної науково-практичної конференції [редкол. Безпалько О. В., Іванов О. В., Побірченко Н. А.]. – К., М. : *Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету ім.Бориса Грінченка*; *Московський гуманітарний педагогічний інститут*, 2009 [електронний ресурс]. – Режим доступу : *http://www.psyh.kiev.ua*, – вільний. – Назва з екрану.
4. Тейлор М. Поколение Next: студент эпохи постмодерна / М. Тейлор // Отечественные записки : журнал для медленного чтения. – 2006. – № 3 [электронный ресурс]. – Режим доступа : *http://www.strana-oz.ru/?article=1273&numid=30*, – свободный. – Название с экрана.
5. Рєуцький К. Використання театру в навчанні з прав людини / К. Рєуцький // Краткое руководство по использованию технологии «форум-театр» в обучении правам человека [електронний ресурс]. – Режим доступу : *http://edu.helsinki.org.ua/index.php?id=1237831160*, – вільний. – Назва з екрану.

УДК 37.013.42:378.937

ОСОБИСТІСНО-ЗОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Сібіль О.І., к. пед. н., доцент

Запорізький національний університет

У статті розглянуті основні підходи до реалізації особистісно-зорієнтованого навчання у вищій школі. Автором визначаються умови педагогічного керівництва процесом особистісного і професійного становлення студентів, детермінанти перетворення саморозвитку студента в процес активної, усвідомленої зміни особистісного статусу відповідно до його можливостей і потреб.

Ключові слова: гуманістична парадигма, особистісно-зорієнтована освіта, соціальна адаптивність, професійна компетентність, суб'єктність.

Сибиль Е.И. ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье рассмотрены основные принципы реализации гуманистической парадигмы образования в высшей школе. Автором выделены условия, обеспечивающие педагогическое руководство процессом личностного и профессионального становления студентов; а также детерминанты превращения саморазвития студента в процесс активного и осознанного изменения личностного статуса в соответствии с его возможностями и потребностями.

Ключевые слова: гуманистическая парадигма, личностно-ориентированное образование, социальная адаптивность, профессиональная компетентность, субъектность.

Sibil H. THE HUMANITARIAN PARADIGM IN HIGHER SCHOOL / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

In the article the defining of the main principles of realization of humanitarian paradigm in higher school is grounded. The author analyses the conditions, which may process of personal and professional advancement when self-development of a student proves to become active and though out situation of changes in his personality status on the basis of existing possibilities and needs, humanitarian paradigm.

Keywords: humanistic paradigm, personality-oriented education, social adaptivity, professional competence, subject.

Відповідно до прийнятої в усьому світі концепції «людського ресурсу» освіта розглядається як основа економічного і соціального добробуту, головний імператив розвитку суспільства. На думку американського соціолога Д. Белла, провідною нацією буде та, яка створить ефективну систему освіти, щоб максимально розвити потенціал своїх молодих співвітчизників [1].

Включення людського фактора в число настанов пізнання – це нова методологічна константа. «Людяність, – зауважує М.Бердяєв, – є розкриття повноти людської природи, тобто розкриття творчої природи людини. Ця творча природа людини повинна знайти себе й у людському ставленні людини до людини» [2]. Йдеться, перш за все, про відродження гуманістичних ідей у суспільстві як альтернативи ідеології тоталітаризму і авторитаризму, про становлення нової гуманістичної освітньої парадигми як найбільш загальні принципи розуміння й інтерпретації об'єкта дослідження, прийняті у певному науковому співтоваристві [3].

Ідея гуманізації освіти стала інтенсивно розвиватися в теперішній час як реакція на автократичну педагогіку, стиль мислення, на знеособленість, бездуховність і формалізацію навчання. Становлення нової парадигми у філософії і теорії освіти відображає сучасні наукові уявлення про потреби сучасної особистості і суспільства, особливостях їхньої взаємодії; про цілі і завдання освіти в її особистісному і соціальному аспектах.

Стаття має на меті на основі аналізу поглядів науковців щодо нової освітньої парадигми визначити умови перетворення процесу професійного становлення студентів в процес саморозвитку, активної та усвідомленої зміни особистісного статусу відповідно до його можливостей і потреб через реалізацію особистісно-зорієнтованих технологій навчання.

З моменту проголошення незалежності України, по глибині й обсягу змін на різних рівнях системи освіти лідером у всіх аспектах можна вважати вищу школу: були введені чотири рівні акредитації; здійснений перехід до багаторівневої вищої освіти, кредитно-модульної системи навчання згідно моделей розвинених країн, але з урахуванням нашого досвіду і можливостей; продовжується процес зміни номенклатури спеціальностей та ін.

Разом з тим, А.Богомолов вважає, що не вирішена основна проблема – перехід від «підтримуючого» варіанта вищої освіти до «інноваційного», суть якого полягає в повороті до людині, звертання до його духовності, розвиток творчих здібностей студентів тобто особистісної орієнтації в освіті. На думку автора в Україні і в усьому світі конкурують дві освітні парадигми – науково-технократична й гуманістична. Перша проектує соціально-інженерну ідеологію в сферу дидактики, розглядаючи навчання

як тотально-конструктивний процес з передбачуваними і жорстко фіксованими результатами. Друга здійснює в сфері освіти самостійне накопичення нового досвіду з неочевидними кінцевими результатами, саморозвиток усіх видів здібностей [4].

Аналізуючи сучасну педагогічну практику, В.Загвязинський вважає, що вона ґрунтується на чотирьох ведучих підходах: соціально орієнтованому, заснованому на пріоритеті соціальних вимог до людини; змістовно орієнтованому, що припускає визнання вирішальної ролі за змістом освіти; процесуально орієнтованому, при якому в головним є сам процес педагогічної діяльності і, нарешті, особистісно-зорієнтованому. Останній, на думку автора, виступає як «пріоритетний», що передбачає «гармонічне сполучення всіх підходів», тому що особистісну орієнтацію «неможливо реалізувати без культурологічного змісту і без ефективних технологій»[5].

Сутність освітнього процесу**,** згідно з особистісно-орієнтованим підходом, у розумінні С.Подмазіна [6] полягає в створенні умов для освіти особистості, у розкритті й максимальному розвитку всіх сутнісних сил особистості, її здатностей і інтересів, створення умов для самореалізації особистості в умовах певного соціуму й певної культури.

Особистісний підхід у системі вищої освіти розглядається С.Савченко як специфічна сфера управлінської педагогічної діяльності, що створює оптимальні умови для розвитку особистості кожного студента і заснована на нових суспільних пріоритетах – самовихованні і саморозвитку, що забезпечують процес соціалізації. Винятково важливим є теза про те, що особистість повинна сприйматися як вища соціальна цінність, а педагогічний процес – як такий що зберігає цю цінність [7].

Зміст індивідуально-орієнтованого утвору, на думку дослідників включає:

1) дидактично перероблений соціально-культурний і особистісний досвід учня, здобувається на основі суб'єкт-суб'єктного спілкування й обумовлених їм ситуацій переживання, що проявляється у формі розуміння смислу, саморозвитку (В.Серіков) [8];
2) аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий і особистісний компоненти, спрямовані на задоволення екзистенціальних потреб людину (вільного вибору себе, свого світогляду, самостійності й особистої відповідальності, саморозвитку й самореалізації), а також усе, що потрібно людині для будівництва й розвитку власної особистості (О.Бондарєвска) [9];
3) світоглядну й праксеологічну складові, де перша покликана забезпечити формування цілісного світогляду особистості, а друга – необхідний рівень компетентності особистості для життєвого самовизначення й життєтворчості (С.Подмазін) [6].

Стосовно до системи вищої освіти можна зробити висновок що, особистісно-орієнтований підхід це не формування особистості студента із заздалегідь програмованими якостями, а створення умов для повноцінного прояву й гармонічного розвитку всіх особистісних функцій студентів. Найважливішою його особливістю є те, що розвиток особистісних функцій відбувається на тлі професійного становлення студента, оволодіння ним професійними знаннями і вміннями.

Згідно з нашими уявленнями освіта – це єдність взаємозалежних, взаємообумовлених процесів навчання й учіння , виховання й самовиховання, соціалізації – процесів, які «утворюють», розбудовують особистість. Результатом процесу освіти, на думку В.Даля, виступає освічена людина, «що одержала загальні знання, науково розвинена, вихована, що личить у суспільстві, що знає світські звичаї» [10].

Виховання – основа духовності особистості, а гуманістична орієнтація освіти розглядається нами як педагогічно керований процес культурної ідентифікації, соціальної адаптації й творчої самореалізації особистості, у ході якої відбувається входження особистості в культуру, у життя соціуму, розвиток усіх його творчих здібностей і можливостей.

Вищий навчальний заклад як складна соціально-педагогічна система покликана забезпечити досягнення освітніх результатів, які відповідали б з одного боку, сучасним соціальним вимогам, з іншого боку – цілям розвитку особистості студентів. Вимоги державного стандарту, орієнтовані на формування професійно-компетентної, соціально-адаптивної, здоровішої (фізично, психічно й духовно), творчої особистості, переломлюються через індивідуальні можливості й потреби особистісного розвитку студентів.

Компетентність, у нашім розумінні, це готовність і здатність особистості приймати обґрунтовані рішення і нести відповідальність за їх реалізацію в різних сферах життєдіяльності. Поняття компетентності включає: наявність наукового світогляду, знань і особистісної позиції в різних сферах людського життя, уміння ставити перед собою цілі, діяти у відповідності до них, використовуючи способи інтелектуальної й практичної діяльності.

Особистісний підхід ґрунтується на тому, що кожна особистість універсальна, і головним завданням стає формування індивідуальності, створення умов для розвитку творчого потенціалу. Індивідуальність інтегрує всі соціально важливі властивості особистості, надає їй цілісність, і її становлення припускає творчий пошук варіантів розвитку й виховання, адекватних її можливостям і особливостям.

У Запорізькому національному університеті досліджуються можливості й умови реалізації особистісної орієнтації в процесі професійної підготовки соціальних педагогів і психологів.

На наш погляд, освіта майбутніх фахівців повинна забезпечити такий рівень соціальної зрілості й професійної компетентності, який буде достатнім для забезпечення автономності й самостійності випускників ВИШу в різних сферах життєдіяльності, їх подальше самовдосконалення відповідно до мінливих соціальних умов. Власна активність особистості, включеної як суб'єкт в освітній процес ВИШу, є основною умовою досягнення поставлених цілей. Реалізація цього завдання можливе в умовах особистісно-зорієнтованих технологій навчання.

Поняття «технологія» в найбільш загальному розумінні це науково й практично обґрунтована система діяльності людини з метою перетворення навколишнього середовища, виробництва матеріальних або духовних цінностей. Технологічний підхід в освіті – явище відносно нове, яке поступово входило в педагогічну теорію і практику, тому можна спостерігати різні позиції науковців щодо поняття «педагогічної технології»: 1) засіб – виробництво й застосування методичного інструментарію, апаратури, навчального обладнання й ТЗН для педагогічного процесу (В. Бухвалов, В. Паламарчук, Б. Ліхачов, С. Смирнов, Н. Крилова, Р. де Киффєр, М. Мейєр); 2) процес комунікації, заснований на певному алгоритмі, системі взаємодії учасників педагогічного процесу; 3) мистецтво викладання, виховання (В. Беспалько, І. Зязюн, М. Чошанов, В.Сластьонін, В. Ченцов, А. Кушнір, Б. Скіннер, та ін.); 4) галузь знань, що опирається на дані соціальних, управлінських і природничих наук (П Підкасистий, І. Гузєєв, М. Эраут, Р. Кауфман, С. Ведемейєр); 5) багатоаспектний, багатомірний процес (М.Кларін, В.Давидов, Г.Селєвко, Д. Фін, К. Сілбер, П. Мітчел, Р. Томас) [11].

За нашими уявленнями «педагогічна технологія» – певний алгоритм дій педагога, сукупність методів, форм, прийомів, які відповідають поставленій мети і гарантують певний позитивний результат освітньої діяльності, або іншими словами – шлях від мети до результату навчальної діяльності. Вибір педагогом технології навчання залежить, перш за все, від розуміння ним методологічних засад освітньої діяльності.

Аналіз позицій авторів щодо особистісної орієнтації освітнього процесу дозволяє визначити провідними принципами реалізації гуманістичної парадигми у ВНЗ:

- визнання студента активним суб'єктом навчально-виховного процесу, у якому взаємини будуються на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, що відбиває суть співробітництва, взаємоповаги, довіри, конструктивного діалогу; демократизація відносин викладача і студента;
- розвиваючий характер навчання і виховання, орієнтація їх на особистісний розвиток, самовиховання, подальшу самоосвіту;
- суб’єктна позиція студентів щодо вибору пріоритетів освітньої діяльності, форм і засобів, індивідуальної траєкторії навчання;
- домінування індивідуальних цільових настанов освітнього процесу над колективними, які виступають передумовами колективно значимих соціальних цілей; єдність зовнішнього і внутрішнього планів впливу на особистісний розвиток студентів;
- пріоритет оволодіння студентами понятійним апаратом науки, засобами вирішення теоретичних та практичних завдань наукових дисциплін.

Загальною настановою професійної підготовки в системі вищої освіти є процес формування соціально-адаптивної особистості майбутнього фахівця в значимій для неї професійній діяльності. Соціальна адаптивність містить широкий спектр мотиваційних і операційних можливостей особистості, її компетентність в різних сферах життєдіяльності, що дозволить їй успішно включитися в соціум. Розвинена особистість має високий рівень сформованості такої якості, як суб’єктність – здатність до усвідомленого самостійного визначення цілей діяльності, уміння знайти адекватні щодо соціальних норм способи діяльності, уміння раціонально планувати й організувати свою діяльність і, перш за все, професійну. Розвитку суб’єктності як якості особистості найбільше сприяє можливість вільного вибору засобів діяльності і самостійного прийняття рішень.

Відмінною рисою особистісно-орієнтованого підходу є визнання особистості як носія суб'єктного досвіду, через призму якого він сприймає педагогічні впливи. Результатом цілеспрямованого освітнього процесу є досягнення студентами певного рівня освіченості.

Стосовно освіти соціальних педагогів можна розглядати компетентність як рівень освіченості, який відбиває здатність особистості вирішувати завдання в різних сферах життєдіяльності, використовуючи необхідні знання, способи теоретичної й практичної діяльності, орієнтуючись при цьому на власну систему цінностей. Залежно від предметної галузі професійної підготовки фахівців ми виділяємо: методологічну компетентність з фундаментальних базових дисциплін, професійну компетентність зі спеціальних і предметів вузької спеціалізації, загальнокультурну компетентність з предметів гуманітарної й соціально-економічної підготовки.

Методологічна компетентність – рівень освіченості, достатній для самостійного вирішення світоглядних проблем, дослідницьких і творчих завдань, у тому числі оволодіння методами дослідницької діяльності; формування знань про концепції, що визначають розвиток науки; вивчення теоретичних робіт, що мають значення першоджерела для даної області знання.

Професійна компетентність передбачає такий рівень освіченості, який відображує єдність теоретичної й практичної готовності до професійної діяльності й дозволяє фахівцеві адекватно й самостійно вирішувати професійні проблеми що виникають та шляхом самоосвіти підвищувати свій рівень професіоналізму.

Коли мова йде про загальнокультурну компетентність то мають на увазі такий рівень освіченості, який є достатній для самоосвіти, самостійного розв'язання пізнавальних проблем що виникають при цьому у різних галузях знань; орієнтація в культурному просторі, визначення своєї особистісної позиції.

Ефективність навчально-пізнавальної діяльності студентів, формування їхнього суб'єктного досвіду значною мірою залежить від змісту навчального матеріалу, його структури, організації й характеру навчання. Інформація, яка надходить до студентів, визначається вимогами навчальних програм і рівнем професійної компетентності самого викладача. Сама по собі інформація поза потребами особистості студентів мало спонукає до пізнавальної діяльності, тому значимий для студентів матеріал виступає однією з умов оптимізації освітнього процесу у ВИШі.

Навчальний матеріал при підготовці майбутніх соціальних педагогів повинен бути представлений у вигляді системи завдань, органічно пов'язаних з особистісно й професійно значеннєвою сферою студентів.

Важливою умовою також виступає суб'єктна позиція студентів у процесі проведення навчальних занять. В організації навчальної діяльності вчені виділяють три основні етапи: орієнтовано-мотиваційний, операціонально-пізнавальний, оціночно-рефлексивний, кожний з яких має у своєму розпорядженні арсенал засобів формування суб'єктної позиції студентів в освітній діяльності, які в логіку реалізації індивідуально-орієнтованого підходу мають свою специфіку.

Орієнтовано-мотиваційний етап навчального заняття покликаний сприяти усвідомленню студентами змісту і місця даної теми в цілісному курсі, їх основного навчального завдання. Особистісна позиція студентів на даному етапі забезпечується:

- мотивацією студентів щодо змісту навчального заняття засобами актуалізації, формуванням позитивної настанови на діяльність, створенням навчально-проблемної ситуації, постановкою завдань, які можна розв'язати на основі засвоєння теми заняття;
- залученням студентів до визначення мети навчальної діяльності, її чіткість, реальність і конкретність;
- формуванням у студентів чітких уявлень щодо критеріїв і форм контрольно-оцінювальної діяльності за підсумками вивчення теми.

Операціонально-пізнавальний етап включає проектування, організацію та безпосередню реалізацію плану діяльності. Суб'єктному включенню студентів у складання й обговорення плану майбутньої навчальної діяльності, її організації сприяють: випереджальні завдання, самостійна або колективна робота з визначення покрокових дій, створення умов вибору змісту навчальних завдань (проблеми для обговорення в рамках теми), варіативних способів (дидактичних засобів) вирішення навчального завдання.

На етапі безпосередньої реалізації плану діяльності формування суб'єктної позиції студентів істотно залежить від змістовних аспектів заняття, а також професіоналізму викладача у виборі адекватних цілям навчання форм, методів і прийомів роботи. Суб'єктна позиція виникає в ситуаціях вибору: змісту навчальних завдань, варіативних способів розв'язання навчально-проблемного завдання; способів фіксації в процесі пояснення нового матеріалу; способів відповіді на поставлені питання, завдання для самостійної роботи.

Важливими компонентами педагогічної підтримки тут виступають: заохочення, створення яскравих наочних образів і уявлень, створення проблемних ситуацій, спонукання до пошуку альтернативних рішень, виконання творчих завдань. Особлива роль у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів належить імітаційно-ігровим ситуаціям, коли затребуваними стають особистісні функції тих, хто навчається.

Виділяючи в структурі оціночно-рефлексивного етапу навчального заняття контрольно-коректуючого й результуючого етапів, ми виходили з уявлення про сутність контролю як ходу (процесу), так і результатів навчання. Контрольно-коректуючий етап орієнтований на аналіз ходу навчальної діяльності, внесення необхідних змін. Результуючий етап – аналіз студентів разом з педагогом отриманих результатів навчання, зіставлення їх з поставленими цілями, визначеними критеріями оцінки результатів

навчання. Особистісна позиція студентів виявляється, коли вони одержують можливість самостійно порівнювати отриманий результат з критеріями еталона (мети), встановлювати причини й усувати власні помилки. Важливими методичними прийманнями виступають також комбінація кількісної і якісної оцінки результатів навчальної праці студентів; домінування позитивного зворотного зв'язку, вказівка на динаміку позитивних змін навчальної діяльності студентів; усвідомлення ними досягнення мети, переживання ситуації успіху. Йдеться про співвідношення механізмів «оцінювання» та «цінінння» за результатами навчальної діяльності студентів.

Оцінювання – це об'єктивне відображення результатів навчальної діяльності студентів. Цінінння – це щирий вияв педагогом свого задоволення від успіхів у діяльності студентів, що досягнуті ними на основі мобілізації своїх знань, вмінь, особистісних якостей. Слід відрізняти «цінінння» від «оцінювання». Останнє передбачає кількісну і якісну (як позитивну, так і негативну) оцінку навчальної праці студентів; «цінінння» може бути лише позитивним, воно передбачає автентичність викладача – відповідність почуттів, які виявляються, тим почуттям, які реально переживаються.

Щоб бути об'єктивним, оцінювання повинно бути критеріальним, цілеспрямованим, систематичним. Особистісно-зорієнтований підхід в оцінюванні діяльності студентів реалізується такими засобами:

- найбільш повною, наскільки можливо, попередньою поінформованістю студентів про хід вивчення предмета, терміни, цілі, зміст, форму, критерії контрольно-оцінювальної діяльності;
- необхідно якнайповніше використовувати ситуації вільного суб'єктного вибору самими учнями засобів і форм контролю й оцінювання їхньої навчальної діяльності у межах, заздалегідь визначених норм та критеріїв,
- необхідно якнайбільше задовольняти потребу студентів у суб'єктній участі в оцінюванні результатів своєї діяльності, інших студентів (самоконтроль, взаємоконтроль)

Механізм «цінінння» – це виявлення педагогом (вербально чи невербально) власного позитивного ставлення, задоволення з приводу діяльності студентів, їхнього успіху.

Механізм цінінння можна систематизувати за основними формами і спрямованістю його реалізації:

- форми цінінння можуть бути прямими та опосередкованими (через думку інших суб'єктів навчального процесу), а також вербальними (мовно-семантичні) та невербальними (інтонація, погляд, рухи, міміка тощо);
- спрямованість цінінння розподіляється на оцінку досягнутих результатів (рівень компетентності студентів), цінінння ефективності діяльності студентів (індивідуальна успішність наближення до позитивних результатів), цінінння тих особистісних якостей студентів, які дозволяють їм досягати необхідних результатів.

Таким чином, для забезпечення активної особистісної позиції студентів в освітній діяльності необхідне створення таких умов, при яких:

- навчання виступає активною діяльністю самого студента, а викладач є організатором цієї діяльності;
- студент у процесі навчальної діяльності зазнає перетворенню (як предмет) і виступає в зміненому виді як результат цієї освітньої діяльності;
- основними показниками успішності навчальної діяльності розглядаються: здатність студентів мислити, творчо вирішувати пізнавальні завдання, орієнтуватися в наукових і практичних проблемах, при цьому засвоєні знання, уміння й навички виступають засобом пізнавальної активності студентів;
- процес утвору студентів є розв'язок ними навчально-проблемного завдання (основна одиниця навчальної діяльності) з поступовим присвоєнням, переносом у внутрішній план цих дій (інтеріоризація), перетворенням у власні знання й уміння.

Запропоноване нами розуміння основних принципів реалізації особистісно-зорієнтованого підходу у вищій школі здатне зробити процес професійної підготовки майбутніх фахівців педагогічно керованим і коректованим. Це сприяє тому, що саморозвиток студента перетворюється в процес активної, усвідомленої зміни його особистісного статусу відповідно до його можливостей і потреб.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти / Лутай В.С. – К. : Магістр-S, 1996. – 256 с.
2. Бердяев Н.А. Человек и машина / Н.А. Бердяев // Вопросы философии. – 1989. – №2. – С.147.
3. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. – М. : Политиздат, 1987. – С. 354.
4. Богомолов А. Сверхзадача образования: Концептуальные подходы к реформированию высшей школы в Украине / А.Богомолов // Персонал. – 1998. – № 4. – С. 77–81.
5. Загвязинский В.И. Проектирование региональных образовательных систем / В.И.Загвязинский // Педагогика. – 1999. – №5. – С. 8–13.

6. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / Подмазин С.И. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.

7. Савченко С.В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства / Савченко С.В. – Луганск : Альма Матер, 2003. – 406 с.

8. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – №5. – С.18–19.

9. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В.Бондаревская // Педагогика. – 1997. – №4. – С.14.

10. Даль В. Тлумачний словник живої великоросійської мови / В.Даль. – М. : Русявий. яз., 1978– .– (В 4 т. / В.Даль ; Т.3). – 555 с.

11. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП / Селевко Г.К. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.

УДК 371.314.6

ПРОЕКТНА НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІКИ

Соболєва С.М., к. пед. н., доцент

Харківський інститут фінансів УДУФМТ

У статті розглянуто можливості проектних технологій та роль проектної діяльності в процесі формування професійних якостей майбутніх економістів.

Ключові слова: проектні технології, проектування, проектна діяльність, професійні якості майбутніх економістів.

Соболева С.М. ПРОЕКТНАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ЭКОНОМИКЕ / Харьковский институт финансов УГУФМТ, Украина.

В статье рассматриваються возможности проектной технологии и роль проектной деятельности в процессе формирования профессиональных качеств будущих экономистов.

Ключевые слова: проектные технологии, проектирование, проектная деятельность, профессиональные качества будущих экономистов.

Soboleva S.M. PROJECTIVE EDUCATIONAL ACTIVITIES AS THE MEANS OF FUTURE ECONOMISTS' PROFESSIONAL QUALITIES / Kharkov financional institute, Ukraine.

In the article the resources of projective technologies and the role of projective activities in the process of formation of future economists' professional qualities are regarded.

Key words: projective technologies, projective activities, professional qualities of future economists'.

Зростаючі вимоги сучасного інформаційного суспільства до фахівців всіх сфер життєдіяльності, зокрема й економічної, вимагають нового підходу у формуванні їхніх професійних якостей. Забезпечити таку підготовку фахівців можливо лише за допомогою впровадження в навчально-виховний процес інноваційних педагогічних технологій, серед яких особливе місце посідають проектні технології.

Метод проектів з часів його виникнення (кінець XIX – початок XX ст.ст.) зазнав суттєвих еволюційних змін. Він вийшов з ідеї вільного виховання і став важливим інтегрованим компонентом сучасної системи освіти. Сьогодні метод проектів використовується в контексті діяльнісного та практично-орієнтованого підходів у навчанні.

Після відродження методу проектів в Україні та Росії в 90-х р.р. XX ст. українськими та російськими педагогами здійснено чимало досліджень щодо розробки та впровадження його в навчальний процес. Масштабність і системність впровадження цього методу свідчать про його трансформацію в педагогічну (проектну) технологію.

Сучасна педагогіка визначає поняття «проект», як у вузькому його розумінні – план, задум, так й у широкому – від плану до створення реального результату. Робота над навчальним проектом передбачає здійснення проектування та проектної діяльності. Проектування розглядається як процес реалізації проекту, тобто задуму. Визначення сутності проектування як педагогічного явища є досить складним. Вперше у вітчизняній педагогіці на актуальність проблеми проектування вказав А.С. Макаренко. Він визначив поняття проектування особистості суб'єкта педагогічної праці. Ідея проектування людини знайшла відображення й у педагогічній спадщині В. Сухомлинського.

У «Енциклопедії освіти» проектування трактується «як творча, інноваційна діяльність, оскільки завжди спрямована на створення об'єктивно і суб'єктивно нового продукту. Проектування – категорія перетворювальної діяльності, яка конструюється проектом» [3, с. 717]. Проектування в загальному його розумінні – це науково обґрунтована побудова системи параметрів майбутнього об'єкта чи якісно нового стану існуючого проекту, прототипу передбачуваного або можливого об'єкта стану чи процесу. Проте найчастіше поняття «проектування» розглядається як особливий тип інтелектуальної діяльності, особливістю якої є перспективна орієнтація, практично спрямоване дослідження.

Звертаючись до визначення поняття «проектної діяльності», зазначимо, що поняття «діяльність» у матеріалістичній педагогіці розглядається як цілеспрямоване перетворення людиною навколишнього середовища. Діяльність може бути зовнішньою та внутрішньою, а її складовими елементами є дії та операції.

У педагогіці існує чимало трактувань поняття «проектна діяльність». Вона визначається як «конструктивна і продуктивна діяльність особистості, спрямована на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілепокладання, планування і здійснення проекту» [3, 717]. За визначенням Ю. Загуменнова, Л. Шелковича, Г. Шварца, проектна діяльність – це самостійна навчальна діяльність учнів на основі особистісного вибору щодо пізнавальних або практичних завдань у нестандартних ситуаціях. Під час проектної діяльності проявляється раціональне сполучення теоретичних знань і практичних дій при вирішенні конкретної проблеми, використовується сукупність проблемних, дослідницьких, практичних методів роботи, за своєю сутністю завжди творчих [4, с. 36–47].

Німецький педагог А. Флітнер характеризує проектну діяльність як навчальний процес, в якому обов'язково беруть участь розум, серце і руки («Lernen mit Kopf, Herz und Hände»), тобто осмислення самостійно отриманої інформації здійснюється через призму особистого ставлення до неї і оцінку результатів у кінцевому продукті.

Проблема формування професійних якостей студентів, зокрема економічних спеціальностей, є досить актуальною. Про це свідчать присвячені означеній проблемі чимало праць вітчизняних і зарубіжних педагогів, психологів та економістів (Є. Романової, Н. Волкової, Д. Ярощук та ін.) Дослідники зазначають, що формування та розвиток необхідних особистісних характеристик, творчих і професійних якостей майбутнього економіста дозволять забезпечити ефективність результатів вирішення професійних завдань у процесі трудової діяльності [1; 8].

Здійснений нами аналіз досліджень щодо формування професійних якостей, свідчить, що найбільш значущими якостями майбутніх економістів більшість науковців (Н. Волкова, Г. Гіптерс, Г. Копил та ін.), передусім, визначають: цілеспрямованість, креативність, лідерські здібності та схильність до новацій. Дехто з вітчизняних фахівців до них додають товариськість, працездатність, самовладання, відкритість, творчий підхід до справ, соціальну активність і відповідальність [1; 2; 6].

Успішність діяльності економіста, на думку Д. Ярощук, не визначається лише його здатністю аналізувати та контролювати хід та результати економічної діяльності установи чи підприємства, а суттєво залежить від ділових комунікативних якостей. До якостей ділової людини належать ініціативність, чесність, працелюбність, рішучість, практичність, організованість, наполегливість, комунікабельність, самокритичність [10]. Є. Романова пропонує класифікувати якості економіста за ознакою сприяння або перешкоджання виконанню професійної діяльності [8, с. 428–429].

Аналізуючи чинники успішності підприємницької діяльності економістів, дослідники Н. Фомін та Д. Ярощук визначають такі професійні якості як: активність, соціальна відповідальність, організованість, практична спрямованість, вольова наполегливість. Серед якостей, необхідних для успішної психофізіологічної взаємодії з предметами та знаряддями праці в конкретних соціально-економічних умовах і трудовому колективі майбутній економіст-професіонал повинен бути компетентним, самостійним, здатним до організації й планування; готовим до прийняття рішень, впровадження їх у практику та відповідальності за них [9; 10].

У сучасних умовах прискорення соціально-економічного розвитку України, розширення міжнародного економічного співробітництва особливого значення набувають такі якості випускника економічного ВНЗ як: ініціативність у розв'язанні нетрадиційних задач, мобільність, спроможність до самоосвіти,

цивілізаційна толерантність, інтеркультурологічна компетенція, що уможливлюють здатність до кваліфікованої професійної діяльності як у своїй країні, так і в зарубіжних країнах.

На думку Г. Копил, випускники українських економічних ВНЗ зможуть лише тоді застосувати свої професійні якості повною мірою, коли вони будуть поєднані з оновленою професійною культурою майбутнього фахівця економічного профілю [6].

Метою нашої статті є визначення змісту та ролі проектної діяльності у формування найважливіших професійних якостей майбутніх економістів.

У контексті нашого дослідження проектна діяльність у вищому економічному навчальному закладі розглядається як взаємодія викладача та студентів щодо розробки і презентації проектів професійної спрямованості, що сприяють розвитку особистості, мають об'єктивну та суб'єктивну цінність, особисту та соціальну значущість і творчий характер.

Сучасний навчальний проект є дидактичним засобом активізації пізнавальної діяльності, розвитку креативності та одночасного формування особистісних і професійних якостей студента. Важливим аргументом на користь проектної діяльності є те, що активне включення студента до створення тих або інших проектів дає йому можливість освоювати нові способи людської діяльності в соціокультурному чи виробничому середовищі.

Більшість професійних завдань, що буде вирішувати майбутній економіст – це проблемні ситуації, що виникають, як правило, несподівано. Вони є частиною практичної діяльності, а їх вирішення – професійною необхідністю. Тому найбільш ефективними методами підготовки до такої діяльності ми вважаємо проблемний та проектний методи навчання. Діяльність щодо створення проектів дозволяє залучати студентів до вирішення актуальних економічних завдань, в яких імітується реальна професійна діяльність економіста. Робота над проектами сприяє формуванню мотивації. Урахування попередньої підготовленості студентів, міждисциплінарних зв'язків забезпечують послідовність у засвоєнні навчального матеріалу. Створення ситуації успіху під час захисту проекту є потужними стимулом подальшої пізнавальної діяльності.

Необхідним при організації проектної діяльності у вищих навчальних закладах є дотримання загальних принципів її використання. Провідними принципами ми вважаємо такі:
- принцип самостійності, що спрямовує студентів на самостійну роботу щодо пошуку інформації та методів діяльності;
- принцип індивідуалізації, що дозволяє ураховувати індивідуальні можливості, здібності, інтереси та навчальні потреби студентів з метою визначення напрямків проектної діяльності;
- принцип суб'єктності навчання, завдяки якому в процесі проектної діяльності реалізуються суб'єкт-суб'єктні відношення між викладачем і студентом;
- принцип елективності навчання, що дозволяє надати студентам певної свободи вибору форм, методів, шляхів, технологій під час проектної діяльності;
- принцип мобільності у зміні форм взаємодії під час групової діяльності щодо створення проектів;
- принцип інтерактивності діяльності, що полягає в обміні інформацією між учасниками проектної діяльності;
- принцип рефлексії й корекції проектної діяльності, що дає можливість досягнути більшого результату;
- принцип само- і взаємоконтролю, який передбачає перехід функції контролю від викладача до всіх учасників процесу [5, с. 14–15].

Реалізація означених принципів проектної діяльності сприятиме, на нашу думку, формуванню окремих професійних якостей майбутніх фахівців.

У процесі роботи над навчальним проектом виділяють кілька етапів щодо його створення. Існують різні підходи до визначення структури проектної діяльності. Так, Л. Пєрєвєрзєв визначає три стадії: перша – висування гіпотези; середня – зародження проектного образу; заключна – створення проектно-технологічної документації; Н. Гальскова наводить такі етапи: відбір та формулювання теми проектів, збір інформації; обговорення перших результатів та уточнення кінцевих результатів роботи; пошук нової інформації у процесі індивідуальної, парної та групової роботи; обговорення (дискусія) нової інформації та її документальне оформлення; підбивання підсумків та презентація проектів.

Російський педагог Є. Полат пропонує таку структура проекту: вибір теми та типу проекту, визначення кількості учасників проекту; визначення проблеми учнями за допомогою вчителя; розподіл завдань, обговорення методів роботи, пошук інформації та творчих рішень; самостійна робота учнів; проміжні обговорення отриманих результатів; захист проектів (при наявності опонентів); завершення роботи: колективне обговорення, експертиза, виставлення оцінок, формулювання висновків.

Отже, виходячи з вище зазначених етапів проектної діяльності, ми вважаємо доцільним під час використання проектної діяльності в процесі підготовці майбутніх економістів три етапи, які передбачають різні види робіт:

1. Підготовчий етап. Його зміст полягає у визначенні тематики проекту. Вона може стосуватися як теоретичних так і практичних завдань, має формулюватися в межах кількох споріднених галузей знань та передбачати інтеграцію знань з різних навчальних дисциплін. На даному етапі відбувається визначення проблеми проекту. Наступним кроком є створення колективу виконавців і поділ його на дослідницькі групи; розподіл завдань за групами; планування роботи (визначення терміну виконання, окреслення завдань, визначення методів роботи над проектом), обрання пошуку джерел інформації. У процесі визначеної діяльності обирається інструментарій, формується теоретична база, здійснюється організаційна діяльність щодо підготовки проекту під керівництвом викладача.

2. Практично-дослідницький етап. Передбачає самостійну роботу студентів над проектом: збирання та накопичення інформації, її вивчення та опрацювання; аналіз, систематизація та узагальнення матеріалу; викладення висновків у вигляді таблиць, діаграм, схем, рефератів, відеороликів, мультимедійних презентацій рекомендацій тощо; складання загального звіту.

Цей етап є основним у проектній діяльності студентів. Важливою особливістю його вважається практично повна відсутність втручання педагога у роботу студентів. Викладач здійснює функції координатора, у відповідності до цього його змістовні дії змінюються від «надання знань» до «створення сприятливих умов для набуття знань», таким чином забезпечується зміна форми набуття знань – від пасивного сприйняття до активної участі. Відповідно, змінюються функції педагогічного впливу на студента: не маніпулювання ним, не пригнічення його волі, а надання можливості самостійно і свідомо здійснювати свій вибір. Викладач виконує функцію ініціатора, якому необхідно аргументувати доцільність відповідної діяльності студента, ініціювати його активність, стимулювати до обґрунтованого вибору теми, координувати діяльність.

За умов проектної діяльності докорінно змінюються функції викладача й відносини в системі викладач – студент. Їх сутність полягає в тому, що студент визначає мету діяльності – викладач допомагає йому в цьому; студент отримує нові знання – викладач рекомендує джерело знань; студент експериментує – викладач розкриває можливі форми і методи експерименту; студент обирає – викладач сприяє прогнозуванню результату вибору; студент активний – викладач створює умови для прояву активності; студент несе відповідальність за результати своєї діяльності – викладач допомагає оцінити отримані результати і виявити способи удосконалення діяльності [7, с. 26].

Окрім того, у процесі самостійної роботи над екологічним проектом відбувається оволодіння студентами такими елементами самостійної пізнавальної діяльності, як уміння визначати та обирати пізнавальні проблеми, що є доцільними у процесі навчальної діяльності; необхідні для вирішення поставленої мети дослідження джерела інформації; відповідні форми презентації результатів проведеної роботи в залежності від навчальної ситуації.

3. Заключний етап. На даному етапі відбувається презентація проектів; колективне обговорення результатів; оцінювання проекту. Презентація проекту залежить від його змісту та може бути представлена студентом у різних формах: реферат, мультимедійна презентація, схема, карта тощо. Важливу роль на даному етапі відіграє оцінка створених проектів. Для цього потрібна завчасно розроблена система критеріїв оцінювання, що має словесну та бальну форми.

Відомо, що професія економіста потребує стратегічного мислення, уважності, математичного складу розуму, винахідливості та здатності до інновацій. Тому планування проектної діяльності, змісту проектування та прогнозування його результатів, пошуку нетрадиційних шляхів вирішення певної економічної проблеми сприяє виробленню таких якостей.

Важливою якістю сучасного економіста є його комунікабельність та здатність спілкування професійною мовою. Сферами професійно орієнтованого спілкування майбутніх фахівців економічного профілю є виробнича, виробничо-комерційна, науково-виробнича, наукова, а також професійно детермінована соціально-політична, соціально-культурна й побутова сфери [9, с. 45–46]. Тож, проектна діяльність, презентація та захист проектів дозволяє формувати у студентів уміння переконливо говорити, висловлювати свою точку зору, чітко відповідати на запитання та аналітично мислити, вживати професійну термінологію, впевнено захищати свою позицію.

Сучасна вища економічна школа покликана сформувати у майбутніх фахівців з економіки високий професійний рівень. Цей процес передбачає глибоке опанування студентами знаннями з фахових та фундаментальних дисциплін, соціально-гуманітарного та загальноекономічного циклів. Важливим є, також, здатність до професійної адаптації майбутніх фахівців в умовах нових економічних відносин, незмінним пріоритетом яких є загальнолюдські цінності. Ураховуючи можливості проектної технології, ми вважаємо, що їх впровадження в процесі викладання навчальних дисциплін різних циклів та робота

студентів над створенням проектів міждисциплінарного характеру сприятиме поєднанню набутих знань та їх творчому застосуванню з метою отримання якісно нового знання.

До визначених вище переваг проектної технології додамо, що проектування та проектна діяльність дає можливість студентам оволодівати когнітивними уміннями вищого рівня, забезпечує високий рівень самостійності та мотивації до навчальної діяльності, дозволяє опановувати професійними навичками і вміннями безпосередньо у процесі самої діяльності, самостійно аналізувати великі обсяги інформації, контролювати свою діяльність та відповідати за її результат.

Отже, проектна діяльність, робота над проектами за професійно спрямованою тематикою є ефективною в процесі формування та удосконалення професійних якостей майбутніх фахівців з економіки. Особливої уваги потребують підбір та використання найбільш оптимальних типів професійно орієнтованих проектних завдань, що мають практичне та прикладне значення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н. Проблема підготовки майбутніх економістів до управлінської діяльності / Н. Волкова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал. – 2002. – Випуск 1 (5). – С. 25 – 27.
2. Гіптерс Г. Виховання діловитості і творчості майбутніх фахівців економічного профілю / Г. Гіптерс // Рідна школа. – 2005. – Грудень. – С. 37–40.
3. Енциклопедія освіти / [голов. ред. В.Г. Кремень] ; підгот.: Н.М. Авшенюк та ін. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1038 с.
4. Загуменнов Ю. Особистісно зорієнтовані технології в освіті / Ю. Загуменнов, Л. Шелкович, Г. Шварц // Підручник для директора. – 2005. – С. 36–47.
5. Іванченко А.В. Екологічна освіта – важливий чинник формування особистості старшокласника / А.В. Іванченко // Вісник Житомир. пед. ун-ту. – 2003. – Вип. 13. – С. 13–15.
6. Копил Г.О. Соціальне значення формування професійної культури студентів економічних спеціальностей / Г.О. Копил // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – К. : Наук.-метод центр вищої освіти. – 2004. – Вип. 36. – С. 32–35.
7. Метод проектів : традиції, перспективи, життєві результати : практико зорієнтований збірник / [керівник авторського колективу С.М. Шевцов]; за ред. І.Г. Єрмакова. – К. : Департамент, 2003. – 500 с.
8. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Романова Е.С. – СПб. : Питер, 2008. – 464 с.
9. Фомин Н.В. Теоретическая модель конкурентоспособного специалиста / Н.В. Фомин // Инновации в образовании. – 2004. – № 3. – С. 44–47.
10. Ярощук Д. Теоретичне обґрунтування професіограми економіста з позицій ділової комунікації / Д. Ярощук // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития: е-журнал. – 2009. – Вып. №1.

УДК 378.013.42

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Товщик С.А., аспірант

Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті наведено теоретичну характеристику категорії «методологічна культура» майбутніх соціальних педагогів, зокрема підходи до визначення поняття методологічної культури, аналіз методологічних проблем загальної та соціальної педагогіки, обґрунтування теоретичних основ вдосконалення методологічної підготовки майбутнього соціального педагога.

Ключові слова: методологічна культура, формування методологічної культури, методологічна культура соціального педагога.

Товщик С.А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ / Житомирский государственный университет имени Ивана Франко, Украина.

В статье приведена теоретическая характеристика категории «методологическая культура» будущих социальных педагогов, в частности подходы к определению понятия методологической культуры, анализ методологических проблем общей и социальной педагогики, обоснование теоретических основ усовершенствования методологической подготовки будущего социального педагога.

Ключевые слова: методологическая культура, формирование методологической культуры, методологическая культура будущих социальных педагогов.

Tovchshyk S.A. THE THEORETICAL ANALISIS OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES METODOLOGICAL CULTURE / Zhytomyr Ivan Franko State University, Ukraine.

The article presents a theoretical description of the category «methodological culture» of future social pedagogues, including approaches to the definition of culture methodology, analysis of methodological issues (problems) of general and social pedagogics, theoretical reasons for the improvement of the methodological training of future social pedagogues.

Key words category methodological culture the formatson of metjljgscal culture methodological culture of future social pedagogues.

Актуальність дослідження проблеми уведення й використання в системі вищої освіти категорії методологічної культури, формування методологічної культури майбутніх соціальних педагогів, засвоєння ними теоретико-методологічних основ загальної та соціальної педагогіки, термінологічного апарату соціально-педагогічної теорії, ознайомлення з науковими парадигмами розвитку теорії та практики соціально-педагогічної діяльності, розуміння розвитку та взаємозв'язку категорій соціальної педагогіки з категоріями інших соціогуманітарних наук, що становлять її методологічний профіль, визначається характером соціальної педагогіки як науки, її роллю в розвитку суспільства та закономірно відображається в організації процесу професійної підготовки соціальних педагогів. Формування методологічних основ соціальної педагогіки на сучасному етапі принципово важливе у зв'язку з становленням соціально-педагогічної практики як окремого самостійного виду професійної діяльності. Подальші напрямки розвитку соціально-педагогічної діяльності багато в чому визначаються науковими парадигмами теоретичного її осмислення [7, с. 15–27].

Актуальна необхідність збільшення культуромісткості педагогічної освіти, яка визначається як насиченість різноманітними елементами культури, а також культурними смислами, полягає в тому, щоб культура як певна цілісність, єдність цінностей, знань, почуттів і творчої дії проникла в сам зміст професійної підготовки майбутнього фахівця [8, с. 13–18].

Інноваційний характер сучасного етапу розвитку педагогічної науки, змісту університетської підготовки майбутніх соціальних педагогів передбачає створення і забезпечення умов для становлення творчої, соціально та професійно-компетентної особистості, адаптивної на особистісному, професійному та соціальному рівнях, здатної до самореалізації в суспільстві, та викликає необхідність методологічного аналізу її теоретичних основ. Даній проблемі присвятили свої дослідження відомі вітчизняні вчені: Г.Васянович, С.Гончаренко, О.Дубасенюк, Н.Ничкало. [2; 3 с. 146–152].

Проблемам методології соціальної педагогіки присвячені дослідження І.Липського, В.Краєвського, А.Малько [2; 7]. Питання методологічної підготовки спеціалістів досліджувалися такими вченими, як В.Андрєєва, В.Ковальчук, В.Краєвський, В.Сластьонін [7; 9].

Проблема формування професійної компетентності спеціалістів досліджувалася вітчизняними й зарубіжними науковцями. Так, учені (С.Вершловський, М.Галагузова, В.Кричевський, Т.Новикова, Р.Овчарова) наголошують на необхідності розробки проблеми підвищення професійної компетентності вчителя в умовах професійної освіти. Професійна компетентність визначається як інтегративна характеристика ділових та особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, сформованих у систему, достатніх для досягнення мети з певного виду діяльності в межах функціональних обов'язків працівника. Методологолічна культура є важливим критерієм становлення професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів, однією з ключових компетенцій, що «допомагає не лише абстрактним роздумам дослідника, а є важливою для фахівця певної галузі» [4, с. 2].

Сучасний етап розвитку психологічної та соціально-педагогічної науки є продуктивним в дослідженні їх методологічних основ, етапом наукового плюралізму щодо сутності методології, етапом варіативності теоретичного осмислення як основних конструктів теорії, так і практичних парадигм здійснення соціально-педагогічної практики, а також формування методологічної культури спеціалістів як частини професійної компетентності майбутнього фахівця.

Однак аналіз вітчизняної психолого-педагогічної літератури й дисертаційних робіт дозволяє дійти висновку, що проблема розвитку соціально-педагогічної теорії, зокрема її методологічних основ та її вплив на формування методологічної культури як компоненту професійної компетентності майбутніх фахівців соціально-педагогічної галузі професійної діяльності, в Україні не була предметом системного

вивчення й окремого аналізу, який передбачав би цілісну характеристику теоретико-методологічних засад соціальної педагогіки як науки з позиції формуючого фактора в процесі формування методологічної культури майбутніх соціальних педагогів , вплив та взаємозв'язок методології соціально-педагогічної теорії та практики, провідних тенденцій її розвитку, взаємовідношень та зв'язків основних наукових категорій, розвитку цієї науки у XXI ст., на формування професійного світогляду та професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів.

Аналіз результатів наукових досліджень та публікацій у періодичних психолого-педагогічних виданнях вказує на існування протиріччя між об'єктивно зростаючою потребою у високосформованій методологічній культурі майбутнього соціального педагога, та недостатністю розробки шляхів її формування у системі професійної підготовки фахівців у вищій школі. Дане протиріччя і зумовлює мету нашої статті – аналіз методологічних проблем загальної та соціальної педагогіки, обґрунтування теоретичних основ вдосконалення методологічної підготовки майбутнього соціального педагога.

Вихідними методологічними положеннями нашого дослідження виступили положення діалектики про єдність теорії та практики в пізнанні, обумовленість якості діяльності рівнем її усвідомленості; взаємозв'язок і взаємозумовленість явищ переходу кількісних змін у якісні. Конкретна методологія базувалася на ідеях цілісності як принципу пояснення специфіки педагогічних явищ і процесів; суті саморозвитку і самореалізації як механізмів оволодіння особистістю функціями професійної ролі.

Динамічність сучасних соціальних умов призводить до постійної перебудови суспільної практики, її мети відповідно до останніх. Тому погоджуємося із думкою С.Гончаренка, що в процесі професійної підготовки фахівців важливе місце займає формування методологічних знань і розпочинається воно з засвоєння студентами поняття методології [4, с. 2]. Методологія є вченням про методи, принципи, підходи та положення теоретичного й практичного аспекту наукового дослідження і практичної діяльності. Визначення поняття методології в наукових джерелах дається неоднозначно, окреслюється як самостійна наукова проблема, що потребує подальшого дослідження. Так, Філософський енциклопедичний словник тлумачить методологію як «систему принципів і засобів організації теоретичної та практичної діяльності, а також як учення про цю систему» [10, с. 365].

Однією з проблем методології педагогіки виступає питання методологічної культури, у зміст якої входять: методологічна рефлексія (вміння аналізувати власну наукову діяльність), здатність до наукового обґрунтування, критичного осмислення і творчого застосування певних концепцій, форм і методів пізнання, управління. Методологічна культура потрібна як науковому працівникові, так і вчителю. Науковий працівник, для якого характерний високий рівень методологічної культури, правильно знайде методологічні основи дослідження і буде дотримуватися їх протягом вирішення цілого комплексу поставлених завдань. Методологічна культура потрібна будь-якому працівнику освіти, адже мисленнєвий акт у педагогічному процесі спрямований на розв'язання проблем, що в ньому виникають, і він неможливий без рефлексії спеціалістом власної діяльності [3, с. 149]. Екстраполяція вищенаведеного на соціально-педагогічну діяльність як на процес вирішення соціально-педагогічних проблем дає підстави стверджувати про необхідність формування методологічної культури соціального педагога з метою оптимізації ефективності здійснюваної ним професійної діяльності.

Вибір методологічної позиції вчителя, психолога, соціального педагога чи працівника розпочинається із розуміння й чіткої постановки мети практичної діяльності, формування системи цілей. «Методологічні знання вчителя відображають у своїй структурі предметні теоретичні знання, знання про методи і форми діяльності. Серед видів діяльності вчителя чільне місце має посісти і методологічна діяльність, яка охоплює пізнання, критику, схематизацію, конструювання, програмування…» [4, с.3]. Методологія соціального педагога є формою організації мислення й діяльності, що охоплює різні типи мислення та різні види діяльності, методологічні знання становлять евристичний бік діяльності як вчителя, так і соціального педагога, відображають знання про діяльність, її об'єкт, вони повинні інтегрувати теоретичні знання із соціально-педагогічною практикою. Методологічні знання соціального педагога є основою технологічних, фахових соціально-педагогічних, філософських, що застосовуються на практиці у формі професійних умінь.

Розв'язання проблеми формування методологічної культури соціальних педагогів потребує творчого використання способів організації педагогічної взаємодії, зміни форм організації та методів навчання. Сучасні умови та стан розвитку соціальної педагогіки як науки та навчальної дисципліни затребують застосування активних, наукових методів і форм навчання: диспуту, дискусії, тренінгу, які реалізуються в контексті занять-діалогів, конференцій, колоквіумів; зростання (посилення) ролі позааудиторної самостійної роботи студентів, яка спрямована на формування навичок творчого використання набутих знань. Критерієм та результатом методологічної підготовки майбутніх соціальних педагогів виступає не лише діяльність, яка здійснюється на основі логічного, цілісного, творчого процесу мислення, а й рівень методологічної культури.

Важливою і необхідною умовою дослідження проблеми формування методологічної культури майбутніх соціальних педагогів є теоретичний аналіз даної наукової категорії, яка, на нашу думку, теоретично представлена як складене поняття. Її складовими частинами виступають категорії «методологія соціальної педагогіки» на конкретно-науковому та логіко-гносеологічному рівні методологічного знання та категорія «культура» як системна характеристика особистості та майбутнього спеціаліста в галузі соціально-педагогічної діяльності.

Феномен культури в цілому визначається як історично обумовлений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей особистості, виражений у типах організації життя і діяльності людини. В контексті дослідження формування методологічної культури цікавить її інформаційна складова та способи відтворення. У цьому контексті цікавим є тлумачення культури В.Сластьоніним, згідно з яким культура – це система надбіологічних програм людської життєдіяльності, (діяльності, поведінки, спілкування), що розвиваються історично, забезпечують відтворення і зміни соціального життя в усіх його проявах. Ці програми представлені розмаїттям знань, норм, навичок, ідеалів, зразків діяльності і поведінки, ідей, гіпотез, вірувань, цілей, ціннісних орієнтацій та ін. Культура зберігає, накопичує і транслює цей досвід, генерує нові програми життєдіяльності особистості [9, с.72–102].

Культура – специфічний спосіб організації та розвитку життєдіяльності людей, представлений в продуктах матеріальної та духовної діяльності, в системі соціальних норм та соціальних інститутів та соціальних цінностях, виконує системотворчу функцію у визначенні характеру та динаміки життєдіяльності суспільства та особистості.

Формування методологічної культури вчителя, на думку В.Краєвського, складається із наступних компонентів:

1. Усвідомлення, формулювання і творче вирішення педагогічних завдань. Даному елементу методологічної культури як складової професійної компетентності, що визначає рівень успішності вирішення професійних завдань – показник майстерності педагога, присвячені дослідження Н.Кузьміної, В.Сластьоніна, В.Загв'язинського, Ю.Кулюткіна [9].

2. Конструювання та проектування майбутнім фахівцем навчально-виховного (соціально-педагогічного процесу).

3. Методологічна рефлексія або рефлексивна діяльність, яка неможлива без використання наукового знання в процесі прикладних досліджень та здійснення соціально-педагогічної практики. Рефлексія пронизує усю професійну діяльність, є необхідним і визначальним компонентом творчого мислення педагога. Типами рефлексії визначають комунікативну, − як самопізнання, та особистісну як переосмислення та перебудову суб'єктом власної діяльності, свідомості, спілкування. У контексті розгляду самоаналізу частиною рефлексії виділяють такі його види: самоаналіз, включений в безпосередню діяльність та самоаналіз ретроспективного типу. Розвиток самооцінки в процесі самоаналізу свідчить про наявність потреби та здібностей особистості до методичної рефлексії [6, с. 118–142]. До змісту методологічної культури дослідника В.Краєвський відносить методологічну рефлексію разом із здібностями до наукового доведення, критичного осмислення і творчого використання певних концепцій, форм і методів пізнання, управління, конструювання професійної діяльності [5, с.8–9].

Методологічна культура спеціаліста є системним елементом його професійної підготовки в процесі навчання у ВНЗ, складовою частиною його професіограми і передбачає уміння осмислювати сучасні соціальні проблеми, засвоєння теорії та технології соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями клієнтів, оволодіння світоглядними та методологічними принципами освоєння різних сфер соціальної практики, аналіз цілісного процесу вирішення проблем клієнта. Оптимізації фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів у вищій школі сприятиме посилення методологічної складової в навчальних планах, що представлена навчальними дисциплінами «Методологічні основи соціальної педагогіки», «Методологія соціально-педагогічних досліджень», «Технології соціально-педагогічної діяльності» та ін. Крім того, загальні гуманітарні та філософські навчальні курси гуманітарного компоненту підготовки сприятимуть підвищенню особистісної культури спеціаліста, розширенню його світогляду. Методологічна культура соціального працівника та соціального педагога в сучасних умовах розвитку суспільства має базуватися, на нашу думку, на знаннях про соціальну структуру суспільства, її вплив на характер та специфіку соціальних та особистісних проблем людини. Методологічна культура є можливістю формування здатності спеціаліста інтегрувати теоретичні та практичні знання у структуру власної професійної компетентності, сприймати та критично осмислювати отриману інформацію. Реалізовуючись через категорії та терміни, що описують соціально-педагогічні знання про певний об'єкт методологічна функція знання інших наук сприяє формуванню системи знань студентів стосовно об'єктивного дослідження соціально-педагогічної дійсності, формує логіко-наукову частину світогляду соціально педагога, що в сукупності з іншими частинами визначає його наукову позицію [7].

Отже, використання методу компілятивного аналізу публікацій наукових психолого-педагогічних досліджень для вивчення проблеми формування методологічної культури майбутніх соціальних педагогів та аналіз його результатів, дає підстави висунути гіпотезу, що категорія методологічної культури є складеною категорією, де визначальною структурно-семантичною характеристикою виступає категорія методології. Методологічна культура визначається як інтегративна характеристика особистості фахівця, що формується в процесі професійної підготовки, і є станом сформованості професійно-методологічного світогляду, системи теоретико-методологічних знань майбутнього фахівця соціально-педагогічної сфери які при певних умовах трансформуються в переконання, а завдяки ним – у специфічну діяльність, що реалізується у формі високорозвинених професійно важливих умінь. Формування методологічної культури психолого-педагогічних кадрів є процесом удосконаленням їх теоретичної підготовки у ВНЗ, сприятиме виробленню критичного мислення щодо професійної діяльності та інноваційних процесів які притаманні соціально-педагогічній сфері, формуватиме методологічну грамотність в процесі підготовки даних спеціалістів [3, с. 152].

Про актуальність уведення й використання в системі вищої освіти категорії методологічної культури свідчить зростання наукового інтересу дослідників до проблеми співвідношення теоретико-методологічних основ соціально-педагогічної науки й окремого навчального предмета [3; 4; 7]. Вирішення цієї проблеми потребує розробки нових методологічних та психолого-педагогічних критеріїв добору навчального матеріалу на основі узагальнення та переосмислення відповідних даних із різноманітних галузей знань. Тому при відборі навчального матеріалу на перший план виступають «ціннісно-орєнтаційні», «смисло-світоглядні» критерії, які сприяють культурологізації та аксіологізації змісту навчальних дисциплін з акцентуванням у змісті навчальних предметів суто культурологічних категорій (смислів, цінностей) як першорядних об’єктів засвоєння [1, с.11]. Методологічна культура соціального працівника та соціального педагога в сучасних умовах розвитку суспільства має базуватися, на нашу думку, на знаннях про соціальну структуру суспільства, її вплив на характер та специфіку соціальних та особистісних проблем людини. Методологічна культура є можливістю формування здатності спеціаліста інтегрувати теоретичні та практичні знання в структуру власної професійної компетентності, сприймати й критично осмислювати отриману інформацію.

Перспектива подальших досліджень проблеми формування методологічної культури майбутніх соціальних педагогів вбачається нами у виділенні та обґрунтуванні критеріїв її становлення, рівнів формування, створення організаційно-педагогічних умов формування даного виду культури у соціальних педагогів. Також відкритими до дискусії залишається питання про основні структурні елементи методологічної культури майбутніх соціальних педагогів, значення самостійної роботи студентів в процесі формування їх методологічної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Більченко Є.В. Проблема тексту культури в змісті освіти / Є.В.Більченко // Шлях освіти. – 2007. – № 3 – С. 8–12.
2. Борисова Ю. В. Методологія та методи соціальних досліджень: навч. посіб. / Борисова Ю. В. – К. : ДЦССМ, 2003. – 216 с .
3. Васянович В. Г. Вибрані твори: в 5 т. // Методологія педагогіки та педагогічна інноватика : зб. наук. праць. – Львів : Сполом, 2010. – 460 с.
4. Гончаренко С. Методологічні знання як виявлення фундаменталізації професійної підготовки вчителя / Семен Гончаренко, Василь Кушнір, Григорій Кушнір // Шлях освіти. – 2007. – №6. – С. 2–6.
5. Краевский В. В. Методология научного исследования / Краевский В.В. – СПб. : Питер, 2001. – 396 с.
6. Краевский В. В. Методология педагогики: новый етап : [учеб. пособ. для студ. высших учеб. заведений] / В.В.Краевский, Е.В.Бережнова. – М. : Академия, 2006. – 400 с.
7. Липский И. Методологические основы социальной педагогики // Актуальные проблемы теории и практики социальной педагогики : Материалы 9-х научно-педагогических чтений факультета социальной педагогики РГСУ 25 марта 2006 г. – М. : Перспектива, 2006. – Ч. 1. – С. 15–27.
8. Операйло С. Принципи добору змісту культурологічної педагогічної освіти / С. Операйло // Шлях освіти. – 2006.– № 2. – С.13–18.
9. Педагогика : учеб. пособ. для студентов педагогических учебных заведений / [Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.]. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
10. Философский энциклопедический словарь / [гл.ред. Л.Ф. Ильичев, Н.Ф. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов]. – М. *:* Советская энциклопедия*,* 1983. – 840 с.

УДК [371.124:37.013.42]:379.8.014

ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДОЗВІЛЛЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Турська О. В., к. пед. н., доцент

Запорізький національний університет

У статті узагальнюється набутий досвіду та перспективи подальшого розвитку професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до організаційно-дозвіллєвої діяльності. Автор визначає мету, основні задачі практики, характеризує вміння та навички, які повинні набути майбутні соціальні педагоги.

Ключові слова: організаційно-дозвіллєва діяльність, професійна підготовка, навчальна практика.

Турская О.В. ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИОННО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье обобщается имеющийся опыт и перспективы дальнейшего развития профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к организационно-досуговой деятельности. Автор определяет цель, основные задачи практики, характеризует умения и навыки, которыми должны овладеть будущие социальные педагоги.

Ключевые слова: организационно-досуговая деятельность, профессиональная подготовка, учебная практика.

Turska O.V. EXPERIENCE AND PERSPECTIVES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL TEACHERS FOR ORGANIZATIONAL AND RECREATIONAL ACTIVITY / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

There is gained experience and perspectives for further development of professional training of future social workers for organizational and recreational activity summarized in the article. The author determines a purpose, the main tasks of practice, he describes ability and skills, which must be gained by future social teachers.

Keywords: organizational and recreational activity, professional training, educational practice.

Проблеми якісної фахової підготовки студентів в усі часи були предметом пильної уваги в дослідженнях науковців. У педагогіці вищої школи постійно триває активний пошук шляхів удосконалення особистісного та професійного розвитку майбутніх педагогів.

У сучасних наукових дослідженнях розглядаються різні аспекти професійного становлення майбутнього спеціаліста, спільним для них є виділення фахової підготовки одним з основних шляхів досягнення студентом професіоналізму. Важливим компонентом професійної підготовки студентів є практика, яка виступає закономірним підсумком методичної підготовки спеціаліста. Питаннями організації та проведення різних видів практик займалися багато дослідників, серед яких Н.Заверико, С.Кара, М.Козій, Н.Ларіонова, О.Мельник, Л.Соловйова та ін. [1; 2; 3; 4].

У системі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів значне місце займає організаційно-дозвіллєва практика, яка проходить в дитячих оздоровчих центрах та таборах. Її значущість визначається рядом чинників: цілемотиваційним (відображає прагнення студентів до спілкування з дітьми, бажання допомогти в їх розвитку і становленні); виховної спрямованості (прагненням створити розвивальне виховуюче середовище); виховної умілості (бажанням набути практичні уміння та навички, застосовувати теоретичні знання на практиці) тощо.

Метою статті є узагальнення набутого досвіду та перспективи подальшого розвитку професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до організаційно-дозвіллєвої діяльності, що уявляється актуальним для теорії й практики вищої освіти.

Основною метою практики є організація соціально-значущої діяльності дітей в умовах літнього оздоровчого табору.

Задачі практики:

1. Сформувати й розвинути у студентів уміння та навички самостійної роботи з тимчасовим дитячим і юнацьким колективом в умовах літніх канікул.
2. Допомогти оволодіти різними формами й методами індивідуальної та групової соціально-педагогічної діяльності в умовах літнього табору на основі аналізу психолого-педагогічних характеристик кожної дитини.
3. Допомогти оволодіти технологією організації та проведення творчого дозвілля дітей.

4. Сприяти набуттю вмінь створювати творчу атмосферу діяльності дитячого колективу та дружні міжособистісні взаємини в ньому.

5. Допомогти оволодіти навичками індивідуальної виховної роботи з дітьми та підлітками, які мають проблеми міжособистісного спілкування, навичками соціального навчання.

6. Розвивати відповідальне та творче ставлення до проведення соціально-педагогічної роботи з дітьми й підлітками.

7. Сприяти формуванню вмінь встановлювати професійно-етичні відносини з колегами.

8. Створити умови для удосконалення комунікативних, діагностичних, організаторських і аналітичних умінь та професійно значущих якостей, формування дидактичних умінь.

Зважаючи на те, що професійна підготовка студента як соціального педагога передбачає оволодіння ним при організації виховної роботи у відкритому середовищі педагогічними знаннями і вміннями, необхідно, перш за все, щоб він був включений в активну соціально-педагогічну діяльність. Однією із умов такого включення є діяльність студентів у літніх дитячих таборах, які по суті є першим щаблем їх самостійної професійно-орієнтованої діяльності. В умовах функціонування табірної зміни реалізується в практиці низка цікавих форм роботи, які мають особливий зміст, зумовлений особливостями мікросередовища для життєдіяльності дітей і підлітків.

Робота соціального педагога в дитячих оздоровчих таборах має свої особливості, пов'язані зі специфікою завдань, що стоять перед ними: укріплення здоров'я дітей, відпочинку і виховання у різноманітній захоплюючий для них діяльності, яка організується на основі дитячого самоуправління. У таборах відносини дорослих і дітей будуються на основі взаєморозуміння та співробітництва. У таборі збираються вихованці різного віку і соціального стану. Все це передбачає дуже хорошу підготовленість соціального педагога до роботи в дитячому виховному оздоровчому закладі. Він повинен знати норми харчування, інструкції по організації походів, ігор, змагань, купання, з попередження нещасних випадків, наданню медичної допомоги.

Багато фахівців в області організації дитячого дозвілля підкреслюють, що робота в таборі – це робота відповідальна й нелегка. А тому готуватися до неї треба завчасно. Незважаючи на те, що в навчальну програму студентів входять такі курси як «Загальна й вікова психологія», «Соціальна психологія», «Соціальна педагогіка», «Соціально-педагогічна робота в сфері дозвілля» безпосередньо перед самою роботою студенти навчаються в школі вожатих, де досвідчені фахівці пропонують їм практичний інструментарій роботи з дітьми. Ці заняття є практичною підготовкою до майбутньої діяльності по вирішенню конкретних виховних завдань у літніх дитячих таборах. Тактичним завданням школи є забезпечення підготовки студентів до роботи в ДОЦ на робочих місцях вожатих. На заняттях школи вожатих студенти вчаться планувати і організовувати виховну роботу, формулювати і визначати завдання (цілі) виховної роботи у педагогічній діяльності, педагогічно доцільно застосовувати різні засоби виховання, використовувати обгрунтовані форми і методи виховної роботи та специфіку роботи з тимчасовим дитячим колективом. На таких заняттях обговорюються, аналізуються педагогічні явища і факти, з якими студентам доведеться зіштовхнутися під час роботи, а також набувають навичок і умінь виявляти зв'язки, закономірності, залежності педагогічних явищ і фактів, осмислювати їх з позицій педагогічної теорії. Ці заняття в основному проходять у формі дискусії, вільного обміну думками, мозкових атак, вони забезпечують поглиблення, уточнення, детальне осмислення набутих знань, забезпечують формування соціально-педагогічної спрямованості мислення студентів.

У результаті проведеної роботи посилюється позитивне ставлення студентів до теоретичних знань. Під час підготовки до організаційно-дозвіллєвої практики студенти проходять відпрацювання техніки певної системи вправ, проведення різних видів ігор, розв'язування педагогічних задач, аналіз конкретних педагогічних ситуацій, зокрема моделюється їх вирішення у дитячих колективах. Це свого роду ділова гра, де створюється атмосфера невимушеності, дух взаємодії і взаємопідтримки, відчуття задоволення від змоги реалізувати набуті знання, проявити творчі уміння в новій, нетрадиційній навчальній ситуації. В процесі такої ділової гри студенти легко засвоюють загально педагогічні та методичні основи соціально-виховної роботи і застосовують їх у власній практичній діяльності.

Таким чином, студент, який планує працювати в ДОЦ перед початком роботи вже:
- усвідомлює сутність і специфіку роботи дитячих оздоровчих центрах у сучасних умовах;
- знає психолого-педагогічні основи роботи з тимчасовими дитячими та юнацькими колективами;
- засвоїв основи професійно-педагогічної діяльності організатора роботи тимчасового дитячого чи юнацького об'єднання в умовах табору;
- засвоїв поняття таборової зміни, її основних етапів, логіку їх розвитку;
- володіє системою колективного планування, видами й формами в умовах ДОЦ;
- знайомий з системою самоврядування в житті тимчасового дитячого колективу в умовах табору;
- володіє методикою проведення тематичного дня-свята в роботі табору;

- вміє організувати спортивно-оздоровчу, народознавчу та пошуково-краєзнавчу роботу в умовах табору (зміст, форми та методи);
- володіє методикою організації гри в дитячих та юнацьких об'єднаннях в умовах ДОЦ;
- знайомий зі специфікою проведення підсумкового періоду роботи табору.

Протягом декількох років студенти факультету соціальної педагогіки і психології Запорізького національного університету проходять організаційно-дозвіллєву практику в дитячих оздоровчих центрах «Супутник», «Молода гвардія» (ВАТ «Запорізький металургійний комбінат «Запоріжсталь», м.Запоріжжя) та дитячих оздоровчих таборах «Какаду» (м.Євпаторія), «Мандарин» (м.Севастополь).

Той, хто хоч раз працював в цих дитячих літніх таборах, не лишився байдужим. Більшість починає закохуватись у свою роботу й бачить у ній можливість самореалізації та самовиховання. Одним вдається підвищити свій професійний рівень, набути необхідних знань, вмінь та навичок по роботі з дитячими колективами, іншим – підвищити свій культурно-освітній рівень шляхом підготовки і проведення свят з історичної та предметної тематики.

Як говорять самі студенти, праця в ДОЦ допомагає їм самоорганізуватися, адже від вожатого в таборі багато що залежить: це і робота, і тон, і настрій. Ось чому він повинен думати самостійно, відчувати свою відповідальність за весь загін та за кожну дитину окремо, бути таким, яким він хоче бачити своїх дітей. Принцип «роби, як я» дуже важливий у роботі з ними. Особливо приємно, що саме в ДОЦ головними консультантами в роботі вожатого та вихованця – є самі діти. Це стимулює прислуховуватися до їх думок відносно планів на зміну, враховувати, що діти вже вміють і чого хочуть навчитися, пам'ятати про особливості їх віку та психологію й, головне, пам'ятати, що дитина найкраще всього розвивається в процесі діяльності, в спілкуванні з однолітками.

Для студентів це колосальний досвід виховання й поводження з дітьми різного віку, різного характеру. Це спосіб застосувати всі свої знання на практиці, набути необхідних життєвоважливих та професіних умінь та навичок: сприяти входженню та успішній адаптації в новому дитячому колективі, допомогти пристосуватися до нових тимчасових умов життя та відпочинку, навчити дітей ефективно спілкуватися та взаємодіяти між собою тощо.

Отже, після проходження практики студент повинен знати:
- особливості розвитку особистості здорової дитини та дитини, яка має медичні, психологічні, педагогічні або соціальні проблеми;
- методику виховної роботи з дітьми;
- зміст соціально-педагогічних технологій організації творчого дозвілля дітей;
- основні етичні правила взаємовідносин між членами колективу.

Після проходження практики студент повинен вміти:
- планувати соціально-педагогічну роботу, її етапи та засоби діяльності по досягненню конкретного результату з урахуванням інтересів і індивідуальних особливостей дітей;
- ставити конкретні завдання, спрямовані на вирішення проблем дитини;
- співвідносити групові та індивідуальні методи роботи, застосовувати їх;
- встановлювати педагогічно доцільні відносини, регулювати міжколективні та внутрішньоколективні відносини;
- здійснювати вибір засобів, методів і прийомів педагогічно компетентного втручання в кризових ситуаціях, які виникають у колективі дітей;
- організувати самоуправління в колективі й спрямовувати його діяльність, створювати умови для розвитку самодіяльності дітей і підлітків;
- організовувати соціально-значущу діяльність дітей і підлітків;
- вести цілеспрямоване педагогічне спостереження, аналізувати його результати, проводити діагностику особистості дитини і колективу, корегувати свою діяльність;
- прогнозувати виховний результат;
- управляти собою і контролювати своїми емоціями в будь-якій ситуації.

Суттєве значення для формування професійних умінь соціального педагога і усвідомленого засвоєння теорії має теоретичне осмислення практичного досвіду після активної практики в оздоровчих таборах. Це надзвичайно важливий момент в діяльності майбутнього соціального педагога. Адже кожний студент має усвідомити, що ті засоби соціально-виховного впливу, які він використовує сьогодні можуть бути неефективними завтра і не дати прогнозованого результату.

Після проходження організаційно-дозвіллєвої практики на підсумковій конференції студентам пропонується відповісти на питання, щодо їхньої роботи в дитячих оздоровчих таборах:
1. У чому полягає своєрідність сучасного літнього оздоровчого табору?
2. У чому Ви бачите відмінність табору, що розташований за містом і міського?
3. Залежно від яких вимог визначається зміст табірної зміни?

4. У чому полягає специфіка діяльності соціального педагога з різновіковим дитячим колективом?
5. Які основні педагогічні вимоги до організації дозвілля дітей? Чи виконуються вони в тому таборі, де Ви були на практиці?
6. Якого позитивного досвіду Ви набули під час цієї педагогічної практики?
7. Які знання, одержані під час вивчення теоретичних курсів, стали Вам у нагоді в період роботи з дітьми?
8. Яких знань, умінь і навичок Вам бракувало в роботі з дітьми?
9. Яка підтримка (теоретична, методична, емоційна) була Вам найбільш необхідна з боку ВНЗ та бази практики під час Вашої роботи? Чи була вона Вам надана в необхідному обсязі?
10. Які міжособистісні проблеми виникли в педагогічному колективі табору? Які етичні правила важливі для взаємовідносин між колегами?
11. Виявлення яких людських якостей ,насамперед, потребує від спеціаліста робота з дітьми? Чи притаманні Вам ці якості? Чи вдалося Вам виявити їх у роботі з дітьми?
12. Чи можете Ви описати найсильніше враження, пережите Вами особисто під час проходження практики?
13. Чи задоволені Ви побутовими умовами бази практики та методичним і педагогічним керівництвом з боку представників адміністрації дитячого оздоровчого центру (начальник табору, методист-старший вихователь, старший вожатий)?
14. Чи згодні Ви з оцінкою Вашої роботи, зробленою адміністрацією ДОЦ та наданою Вам з місця проходження практики характеристикою?
15. Чи вважаєте Ви, що в подальшому зможете (не зможете) працювати з дітьми?
16. Ваші зауваження і пропозиції щодо організації з проведення практики.

Висновки, які роблять студенти після практичної діяльності в літніх таборах, дозволяють нам зробити такі узагальнення та рекомендації: практично життя в таборах є набагато складнішим від моделі, яку вони усвідомлюють собі в аудиторії, соціально-виховна діяльність потребує різнобічної підготовки соціального педагога, уміння працювати в нестандартних умовах і ситуаціях. Соціально-виховна діяльність студентів у таборах переконала їх у необхідності широкого сприйняття навколишньої дійсності, всього довкілля, глибини розуміння соціальних явищ, особливостей людської психіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заверико Н.В. Технології практичної підготовки соціальних педагогів / Н.В.Заверико // Наука і сучасність: Збірник наукових праць Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. – К.: НПУ, 1999. – Ч.3. – С.63–69.
2. Заверико Н.В. Практика як основа підготовки соціального педагога / Н.В.Заверико // Наукові записки НДПУ. – Ніжин: НДПУ, 1998. – Вип.1. – С.87–92.
3. Козій М.К. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів: методичний посібник / Козій М.К. – К. : НПУ, 2000. – 141 с.
4. Кара С. Організація керівництвом педагогічною практикою – важлива умова формування професійної компетентності студентів / С.Кара // Соціальна педагогіка: теорія та практика, 2005. – №2. – С.64–70.
5. Науменко Л.А. С заботой о детях: кратк. метод. рекоменд. / Науменко Л.А., Матвеева В.А., Черепичина О.А. – Запорожье : ЗГГТТ, 2001. – 184 с.
6. Пундик Л.Є. Зміст і форми діяльності студентів як соціальних педагогів у літніх таборах / Л.Є.Пундик // Соціалізація особистості: зб. наук. праць. – К. : НПУ, 2000. – Вип.1. – С.205–211.
7. Стрелецкая Е.К вопросу об особенностях летней педагогической практики / Е.К.Стрелецкая // Alma mater. – 2005. – №2. – С.52–53.

УДК 371.134:37.013.42

АРТ-ПЕДАГОГІКА В ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНОГО ГУВЕРНЕРА ДО СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ВАДАМИ РОЗВИТКУ

Хлєбік С.Р., к. пед. н., доцент

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

У статті розглянуто теоретико-методичні засади використання арт-педагогіки в підготовці соціальних гувернерів до соціалізації дітей з вадами розвитку в умовах домашнього виховання, проаналізовано роль мистецтва та художньої діяльності в соціальному становленні дітей з обмеженими можливостями в умовах домашнього виховання.

Ключові слова: гуманістичний підхід, особистісно-орієнтований процес ,соціальний гувернер, арт-педагогіка, арт-терапія, соціалізація дітей з вадами розвитку.

Хлебик С.Р. АРТ-ПЕДАГОГИКА В ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНОГО ГУВЕРНЕРА К СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ В РАЗВИТИИ / Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя, Украина.

В статье рассмотрены теоретико-методические основы использования арт-педагогики в подготовке социальных гувернеров к социализации детей с проблемами в развитии, проанализировано роль искусства и художественной деятельности в социальном становлении детей с ограниченными возможностями в условиях домашнего воспитания.

Ключевые слова: гуманистический подход, личностно-ориенбтированный процесс, социальный гувернер, арт-педагогика, арт-терапия, социализация детей с проблемами в развитии

Hlyebik S.R ART-PEDAGOGICS IN TRAINING FOR SOCIAL TUTOR SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES / Nizhyn Gogol State University, Ukraine.

In the article the ETS-theoretic methodology used in thepreparing of social artpedahohiky tutor to the socialization of children with disabilities in a home education ,the role of art and artistic activities in the social development of children with disabilities in a home education .

Keywords: humanistic approach, personality-oriented process, social tutor, art-education, art-therapy, socialization of children with disabilities.

Гуманістичний підхід до освіти вимагає від суспільства пошуку нових форм соціалізації дітей з вадами розвитку в умовах домашнього виховання. Переконливо доведено, що раннє включання цих дітей у систему соціальної реабілітації призводить до того, що вони здатні опанувати засоби спілкування специфічні для дитинства, види продуктивної людської діяльності, форми поводження в суспільстві. Виходячи з того, що діти з порушенням розвитку являють собою особливу категорію, важливим засобом допомоги їм відчути все розмаїття навколишнього середовища, пізнати своє Я, війти в світ дорослих і повноцінно існувати в ньому сучасна наука вважає мистецтво. Мистецтво в такому випадку використовується не тільки як засіб лікувальної дії, засіб профілактики та корекції вад у розвитку, але й впливає на художній розвиток та художню культуру.

У системі психолого-педагогічної допомоги таким дітям засобами мистецтва можна визначити два напрями арт-терапевтичний та арт-педагогічний. Розгляд арт-терапії як фактора психічного розвитку, використання образотворчих прийомів як психокорекційного інструменту дається в працях Х.Рида та Е. Крамера. Дослідження в галузі художньої педагогіки та досвід роботи з використанням арт-терапії представлені в працях Г.Бурковського, Р.Хайкіна, О.Карабанової та ін. Сучасні дослідження в галузі спеціальної психології й педагогіки підкреслюють позитивний вплив мистецтва на дітей з різними проблемами у розвитку. Так, на ролі занять співом та музикою в активізації мислення наголошують в своїх дослідженнях С.Миловська, І.Євтушенко. Значення образотворчої діяльності у розвитку дітей з розумовою відсталістю підкреслюють О.Гаврилушкіна, І.Грошенков, О.Боровик та ін. Заняття театралізованою діяльністю дітей з особливими потребами сприяють розвитку усіх компонентів особистості дітей цієї категорії (Є.Медведєва). Арт-терапевтичні методики використовуються в роботі з розумово відсталими дітьми і спрямовуються на корекцію особистісної сфери.

Проте протягом останнього десятиріччя в педагогічних науках активно здійснюється пошук терміна, що найбільш адекватно відображає специфіку практичної діяльності, використання мистецтва для вирішення професійних соціально-педагогічних завдань, не маючи на меті спеціальних цілей художньої освіти. Так формується нова галузь наукового знання, що має назву «арт-педагогіка», яка ґрунтується на синтезі педагогіки й мистецтва, забезпечує розробку теорії та практики педагогічного корекційно спрямованого процесу художнього розвитку дітей, особливо з вадами розвитку.

Інтенсивне вивчення особливостей психічного розвитку дітей з обмеженими можливостями, пошуки організаційних форм їхнього виховання і навчання, розробка нових реабілітаційних підходів, що відбувається останнім часом в Україні, переконливо доводить необхідність використання в роботі з цією категорією дітей природо відповідних методів виховання. Будь-яка технологія соціалізації дитини з вадами розвитку повинна відповідати уродженим особливостям і потенційним можливостям організму

дитини, створювати сприятливі умови для будівничого (а не руйнівного) розвитку, співдії , а не протидії з оточуючими дорослими і ровесниками.

Спеціальні дослідження доводять, що відсутність адекватної реабілітаційної допомоги розумово відсталим дітям у сенситивний період розвитку призводить до появи вторинних порушень, які у шкільний період набувають характеру шкільної і, загалом, соціальної дезадаптації. Важливим і перспективним напрямком вирішення проблеми є створення в роботі з такими дітьми соціально-педагогічних умов особистіно-орієнтованої освіти, реалізатором якої є соціальний гувернер. Саме він повинен так організувати виховне середовище дитини, щоб воно було здатним пристосовуватися до суб'єктивних особливостей зростаючого організму дитини, залучаючи дитину до нових форм життєдіяльності. Зважаючи на специфіку внутрішнього світу дитини з вадами розвитку (проблеми слуху, зору, мовлення, затримка психічного розвитку та розумова відсталість, порушення опорно-рухового апарату тощо), які ускладнюють формування соціального досвіду відсутністю певних вражень і відчуттів стосовно зовнішнього світу, особливого значення в роботі соціального гувернера набуває використання мистецтва і методів арт-педагогіки.

Ефективність такої практики залежить від рівня сформованості та практичного закріплення теоретичних знань майбутніх соціальних гувернерів стосовно механізмів залучення мистецтва й художньої діяльності для вирішення професійних завдань в роботі з дітьми, що мають вади розвитку. Введення в освітній контекст навчальної дисципліни «Технології роботи соціального гувернера» інтегративного поняття, яке дозволяє відобразити в професійній свідомості, теоретичній і практичній діяльності майбутнього фахівця синтез таких важливих галузей людинознавства як педагогіка, психологія та мистецтво, а саме – «арт-педагогіка», дозволить здійснити фахову підготовку спеціаліста у відповідності із сучасними вимогами суспільства.

Мета цієї статті – розкрити можливості практичної соціально-педагогічної діяльності з використанням мистецтва з метою оптимального вирішення завдань виховання, розвитку, соціальної адаптації дітей з вадами розвитку в системі домашнього особистісно-орієнтованого виховання. Завдання – визначити міждисциплінарний, практично орієнтований характер арт-педагогіки та можливості її використання в роботі соціального гувернера з дітьми, що мають вади розвитку.

Актуальність теми статті зумовила необхідність здійснити аналіз досліджень по проблемі. Як свідчать статистичні дані, за останні півсторіччя в сучасному світі значно зросла кількість дітей з особливостями психофізичного розвитку. 40–50 % дітей мають певні схильність до змін у психофізичному розвитку. Проблема роботи з такими дітьми в Україні з психолого-педагогічної переросла в соціальну. Лише 30% відсотків таких дітей відвідують дитячий садок або спеціалізовані заклади, в зв'язку з чим рівень їхньої підготовленості до школи не відповідає педагогічним та соціальним вимогам. Постає питання створення умов для виховання таких дітей в умовах особистісно-орієнтованого домашнього виховання, фахової підготовки відповідних спеціалістів в умовах вищого навчального закладу соціальних гувернерів, озброєння їх новітніми методиками і технологіями.

Розглядаючи питання соціалізації дітей з особливими психофізичними потребами, сучасна соціальна педагогіка в підготовці соціальних гувернерів активно використовує матеріалі засновників спеціальної та колекційної дошкільної педагогіки, а саме – Л. Виготського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, М. Монтессорі. Роботи видатних вчених підкреслюють необхідність теоретичного осмислення впливу біологічних та соціальних факторів розвитку особистості дитини, розкривають проблеми відхилень у розвитку, проблеми виховання та підготовки до навчання, приділяють увагу то створення адекватних форм і методів корекційної роботи з дітьми, що мають відхилення у психофізичному розвитку.

Діти з вадами психофізичного розвитку, незалежно від форми порушень, мають як загальні недоліки, так і специфічні проблеми, пов'язані з процесом соціалізації дитини. Ці труднощі визначаються характером і виразністю первинних порушень і особливостями вторинних відхилень. Первинні випливають безпосередньо з характеру захворювання, вторинні виникають як наслідок первинних і саме вони піддаються впливам ранньої корекційної допомоги.

Гувернерська система найбільш психологічна комфортна, особистісно-орієнтована на дітей з різним рівнем фізичного, розумового і психічного розвитку. Вона спрямована на поетапне введення в загальну структуру пізнання нетрадиційних форм, методів і засобів засвоєння світу в умовах сім'ї як діяльність, що охороняє, підтримує розвиток дитини, зберігаючи і розвиваючи її культуру, створюючи творче середовище для соціальної орієнтації особистості.

Сучасна спеціальна психологія і соціальна педагогіка в пошуку ефективних засобів роботи соціального гувернера в соціалізації дітей з вадами розвитку все більше орієнтуються на використання мистецтва в процесі їх навчання і виховання в домашніх умовах. На важливе значення мистецтва у вихованні і навчанні дітей з відхиленнями у розвитку наголошують представники закордонної спеціальної педагогіки (Е.Сеген, Ж.Демор), а також вітчизняні представники психології та художньої педагогіки. Позитивний вплив мистецтва на розвиток дитини з проблемами підкреслював Л.Виготський,

підкреслюючи особливе місце художньої діяльності у розвитку психічних функцій та активізації творчих проявів у дітей з вадами розвитку в музиці, живопису, мистецтві театру. Дослідження в галузі художньої педагогіки доводять, що мистецтво розвиває особистість, розширює межі та художній світогляд дитини з проблемами, реалізує їх пізнавальні інтереси. Воно як своєрідна форма естетичного засвоєння світу, дозволяє дитині з вадами розвитку відчути світ через художній образ, художні види діяльності, навчитися його відтворювати і перетворювати в результатах своєї творчості. Корекційні можливості мистецтва стосовно дитини з вадами розвитку полягає насамперед в тому, що сприяє народженню нових позитивних переживань, породжує невідомі креативні здібності, активізує потенційні можливості дитини в практичній художній діяльності, надає дитині практично необмежені можливості самовираження, самореалізації. Створення дитиною продуктів художньої творчості полегшує процес комунікації, встановлення стосунків із значимими дорослими й однолітками на різних етапах розвитку. Зацікавлене ставлення оточуючих до дитячих малюнків, доробків, виконання пісень або доступних театральних дій, підвищує самооцінку, само прийняття дитини з вадами розвитку, сприяє її соціалізації до макросоціального середовища. У зв'язку з цим, арт-педагогіка як синтез мистецтва, художньої та соціальної педагогіки, що дозволяє розглядати в межах гувернерської діяльності і спеціальної освіти дітей з вадами розвитку художню освіту в контексті всіх компонентів корекційно-розвиваючого процесу (розвиток, виховання, навчання і корекцію) засобами мистецтва, є важливим елементом підготовки фахівця.

Сутність арт-педагогіки, яка на сьогодні перебуває в стані активного опрацювання, визначається авторами достатньо різнобічно. Так, наприклад О. Булатова термін «арт-педагогічний підхід» використовує як аналог поняття «художньо-педагогічний підхід». На її думку, елемент «арт» повинен вводити в коло певних асоціацій та образів, пов»язаних з артистизмом, артистом та артистичністю. Проте, на нашу думку, необхідно підкреслити, що арт-педагогіка в соціально-педагогічній діяльності лише опосередковано пов'язана з артистизмом педагога. На відміну від артиста соціальний педагог (гувернер) реально взаємодіє з підопічним і вирішує завдання виховання, навчання в реальному часі [2, с. 59].

О.Таранова під терміном «артпедагогіка» розуміє «галузь педагогічної науки про специфіку інтегруючого впливу усіх видів заняття мистецтвом і пробуджених ним форм продуктивної активності особистості на систему її соціальних зв'язків і відношень», поведінкових стратегій» Головними результатами арт-педагогічної діяльності є, на думку авторки, адаптація дитини до колективу однолітків, оволодіння нею художніми вміннями [3, с. 14].

У багатьох публікаціях діяльність арт-педагогічна визначається з позицій терапевтичних: «арт-терапія», «арт-терапевтичні методи», «елементи арт-терапії (роботи М. Алексєєвої, Л.Амєтової-Давидовської, І.Давидової, Л. Назарової). Деякі автори розглядають арт-терапію та арт-педагогіку в «єдиному інтегруючому контексті психотерапії» (Ю.Шевченко, О. Крепиця**)** [4, с.12]. Арт-терапія розглядається цими авторами як самостійний і рівноправний напрям психотерапії та корекційної педагогіки.

Основою теоретичної підготовки соціальних гувернерів до здійснення соціальної адаптації дітей з вадами розвитку є дослідження російських авторів (О. Медвєдєвої, І.Левченко, Л.Комісарової, Т.Добровольської), які значення терміну визначають як «синтез двох галузей наукового знання (мистецтва й педагогіки), що забезпечують розробку теорії та практики педагогічного корекційно спрямованого процесу художнього розвитку дітей з вадами розвитку і питання формування основ художньої культури через мистецтво і художньо-творчу діяльність [1, с.24]. Аналізуючи спільне й відмінне понять «арт-терапія» та «арт-педагогіка», дослідники підкреслюють, що спільне визначає перша частина термінів, а відмінне – друга половина словосполучень. А саме – «арт» є синонімом слова «мистецтво», друга частина, «терапія», визначає медичний напрям і лікувальний вплив, а «педагогіка» – галузь наукового знання, науку про навчання виховання та розвиток, а в спеціальній освіті – й корекцію, що визначає різне спрямування, цілі, завдання, технології та зміст.

Вони підкреслюють, що арт-педагогіка як галузь наукового пізнання, дозволяє розглядати в межах спеціального освіти не тільки художнє виховання, а й усі компоненти корекційно-розвивального процесу (розвиток, виховання, навчання, корекцію) засобами мистецтва, а також формування основ художньої культури та оволодіння дитиною з проблемами практичними уміннями в різних видах художньої діяльності. Основною метою арт-педагогіки є художній розвиток дітей з проблемами в розвитку і формування основ художньої культури, соціальна адаптація особистості засобами мистецтва.

Важливого значення в підготовці соціальних гувернерів є ознайомлення з методами арт-педагогіки, які використовуються в соціалізації дітей з вадами розвитку. Вони засновані на загальноприйнятих підходах до класифікації в дидактиці, художній і спеціальній педагогіці, проте вимагають коректного використання й детального підбору стосовно кожної категорії дітей з урахуванням їхніх освітніх потреб і можливостей. Композиційний підбір методів і прийомів художнього розвитку в арт-педагогіці повинні органічно поєднуватися з методами і прийомами корекційно-педагогічної роботи в оптимальному співвідношенні стосовно кожної конкретної ситуації. Їх підбір і композиція тісно пов'язані з віковими та

індивідуальними особливостями вихованців. Наприклад, у дітей з вадами психічного розвитку, розумовою відсталістю темп сприйняття уповільнений. Тому вони не завжди адекватно реагують на музичні твори, не можуть дати вербальну оцінку музичному матеріалу. Відповідно необхідно використовувати низку додаткових прийомів, серед яких розповідь гувернера про музику, показ ілюстрацій, графічних моделей, таблиць, використання наочностей («танцюючі фломастери»). Вправи є головним методом засвоєння отриманих знань і відпрацювання відповідних умінь, особливо ритмічні вправи під музику. Завдяки їх використанню в дітей з вадами розвитку формується руховий самоконтроль, вдосконалюється координація рухів, розвивається уява.

Важливого значення щодо формування позитивної мотивації до художньої діяльності набувають такі методи і прийоми як застосування ігрових ситуацій, використання творчих завдань у будь-якому виді діяльності, використання спеціального знаряддя або нетрадиційних матеріалів (ляльки, природні матеріали, елементи театральних костюмів, музичні іграшки), спостереження та участь в культурних заходах тощо. Створення ситуації успіху особливо корисно в роботі з дітьми, які виявляють пасивність, агресію, невпевненість у своїх силах, викликані хворобою. Переважно цей стан суб'єктивний і вимагає від гувернера певної майстерності у виборі завдань (вони повинні бути корисними, зрозумілими і доступними для виконання), створення позитивного емоційного фону під час їх виконання, здатності до тактовного керівництва діями вихованця (відкрита і прихована допомога), залучення до спільного виконання завдання батьків, братів, сестер, інших членів родини. Спостереження за культурно-дозвіллєвими заходами – джерело нових вражень, емоційних переживань, які, з одного боку стимулюють до подібних дій, з іншого – є джерелом пізнання світу та набуття соціального досвіду спільної діяльності та спілкування.

Практика доводить, що багатство форм, методів, прийомів, які застосовуються в арт-педагогіці, не завжди має відношення до лікування, хоча може мати і терапевтичний ефект. Про це свідчить діяльність українського педагога і письменника Ю.Красного, який є автором і розробником експериментального курсу творчого розвитку для дітей со спеціальними потребами. Зміст експерименту – адаптація комплексної розвивальної програм «Абетка почуттів» до можливостей дітей з ДЦП.

Мета експерименту: поєднання терапевтичних, розвивальних та творчих задач, формування найпростіших соціальних навичок у процесі групової художньої діяльності.

Характерною ознакою роботи педагога є перехід від вузько утилітарних прийомів арт-терапії до повноцінної художньої діяльності, фокусування уваги дітей не на лікувальних, а творчих завданнях, залучення батьків не тільки до педагогічної, але й до художньо творчої роботи.

Отже, навчаючи та виховуючи дитину з вадами розвитку, соціальний гувернер, перш за все, спирається на позитивні тенденції у розвитку особистості, на ті збережені функції організму, які притаманні тій чи іншій категорії дітей. Стимулювання цих функцій, опора на їх перспективні можливості дозволяють спрямовувати зусилля вихованців на подолання вад розвитку, формують впевненість у своїх силах і розуміння оточуючого світу. У дошкільному та молодшому шкільному віці найбільш ефективно застосування практично дієвих методів (привчання, вправи, виховуючи ситуації). У підлітковому віці – використання інформаційних та стимулюючих методів, в яких опора здійснюється на зростаючі інтелектуальні та мовні можливості вихованців. Найбільший ефект в художньому вихованні і соціалізації дітей з вадами розвитку засобами мистецтва можна досягнути лише при гнучкому професійному використанні гувернером прийомів і методів арт-педагогіки в різноманітних сполученнях і композиціях. Методи повинні відповідати рівню захворювання і можливостей потенційної корекції в процесі соціалізації, сприяти корекції вторинних відхилень, враховувати індивідуальні особливості дитини, стан, рівень підготовки, художні здібності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / [Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А.]. – М. : Академия, 2001. – 248 с.
2. Булатова, О.С. Арт-педагогический подход в образовании / Булатова О.С. – Тюмень : Изд-во ТГУ, 2004. – 230 с.
3. Таранова, Е.В. Артпедагогический практикум по работе с дошкольниками: игры, упражнения, занятия / Таранова Е.В. – Ставрополь : Ставропольсервисшкола, 2003. – 95 с.
4. Шевченко, Ю.С. Принципы арттерапии и артпедагогики в работе с детьми и подростками / Ю.С. Шевченко, А.В. Крепица. – Балашов : Изд-во Балашов. пед. ин-та, 1998. – 53 с.

РОЗДІЛ 2. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ НАСЕЛЕННЯ

УДК 37.013.42:316.362

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ МЕРЕЖІ ЗАКЛАДІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З СІМ'ЯМИ В УКРАЇНІ

Бєлоліпцева О.В., аспірант

Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна

У статті розглядаються основні етапи становлення мережі закладів соціально-педагогічної роботи з сім'ями в Україні. Робиться акцент на взаємозв'язку видів допомоги та виконанні своїх основних функцій родиною.

Ключові слова: соціально-педагогічна робота, функції, сім'я.

Белолипцева Е.В. ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ СЕТИ УЧРЕЖДЕНИЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ В УКРАИНЕ / Харьковский национальный университет имени В.Н.Каразина, Украина.

В статье рассматриваются основные этапы становления сети учреждений социально-педагогической работы с семьями в Украине. Делается аспект на взаимосвязи видов помощи и выполнения своих основных функций семьей.

Ключевые слова: социально-педагогическая робота, функции, семья.

Bieloliptseva E.V. HISTORY DEVELOPMENT NET INSTITUTION THE SOCIAL-PEDAGOGS WORK FOR FAMILY IN UKRAINE / Kharkov national university named after V.N. Karazina, Ukraine.

The article deals main on stage development institution the social-pedagogs work for family in Ukraine. The article emphases on bond variety helps and fulfillment their fundamental function for family.

Key words: social-pedagogs work, functions, family.

Родина в ранній історії людства займала одне з домінуючих місць в системі агентів соціалізації, вирішенні спірних питань в житті кожного члена сім'ї. Її вплив на індивідів був багатостороннім і в певному розумінні самодостатнім, тому що забезпечував в основному повну підготовку людини до виконання сімейних функцій [6]. Питання повноцінного функціонування родини та взаємозв'язок виконання функцій в родині із соціалізацією її членів у суспільстві займають значне місце в історії світової філософії, соціології, історії, медицини, психології, педагогіки та багатьох інших наук.

Аналіз історико-філософських матеріалів дозволяє стверджувати, що на всіх історичних етапах у родині проявляється природна та соціальна, індивідуальна та суспільна форма необхідності [7]. Слід зазначити, що шляхи впливу різносторонніх змін у світі простежуються на характері зміни рівноваги родини, її сімейних традицій, виконанні сімейних функцій, що згодом призводить до того, що сім'я починає потребувати допомоги. Саме під час таких складних обставин постає питання надання негайної допомоги з боку агентів інфраструктури соціальної роботи. Соціальна допомога сім'ям існує віддавна, змінюючи з часом форми й способи вираження. Історія української держави є свідченням того, що робота з сім'ями завжди була в центрі уваги церкви, громади, благодійників, держави, тому що саме функціонування родини відображає деформації в процесі розвитку суспільства.

Розглядаючи питання становлення та розвитку мережі закладів соціальної допомоги родинам, основою стало визначення основних функцій в родині, здатність їх виконання та надання допомоги у повноцінному виконанні функцій з боку, спочатку, первісних об'єднань, церкви, громади, а згодом держави. Адже не виконання однієї функції веде за собою порушення в розвитку всієї родини. Тому в основу нашого дослідження ми поклали функціональний підхід.

Питання виконання функцій у родині є об'єктом дослідження багатьох вітчизняних вчених, що дало нам змогу проаналізувати можливість виконання функцій сім'ї на різних етапах розвитку суспільства. Різноманітність сімейних функцій сучасних родин було досліджено в роботах О.Безпалько, Ю.Василькової, М.Галагузової, Е.Ейдемиллера, З.Зайцевої, В.Кравця, Т.Кравченко, С.Макарчука, В.Юстицкого та ін. Значна увага приділена питанню сімейної політики, основними науковцями в цьому питанні є А.Антонов, В.Борисов, А.Вишневський, А.Волков, Ю.Галустян, О.Дорохіна, В.Єлізаров,

В.Захарченко, В.Філіпова, Е.Чокін, А.Яременко та ін., роботи яких дали нам змогу дослідити основні складові сімейної політики та її значення у виконанні сімейних функцій.

Аналіз робіт вищеперерахованих дослідників за класифікаціями основних функцій у родині дає нам змогу вивчати питання становлення та розвитку мережі закладів допомоги сім'ям з погляду допомоги в забезпеченні повноцінного виконання функціонування. Зважаючи на здійснений аналіз функцій родини вважаємо необхідним зупинитися на функціях, які виділяє науковець О. Безпалько. Дослідник наголошує, що сім'я є першоосновою духовного, економічного та соціального розвитку суспільства та виконує в ньому такі функції: господарсько-економічну; репродуктивну; комунікативну; виховну; рекреативну; психотерапевтичну [1]. Саме забезпечення таких функцій у родині ми будемо аналізувати на всіх історичних етапах становлення суспільства.

Метою статті є розкриття впливу надання допомоги з боку держави, церкви, громадськості та благодійників на ефективне виконання функцій в родині протягом історичного становлення України, як передумови процесу соціально-педагогічного захисту різних категорій населення в сучасних умовах.

Історію надання допомоги родинам умовно можна поділити на декілька етапів.

І етап становлення процесу надання допомоги родинам припадає на період розвитку первісного суспільства. За палеоліту рід як господарська одиниця поділявся на великі сімейні виробничі групи. Основними соціально-економічними осередками їхніх соціальних структур були відповідно первісна община [6]. У часи пізнього палеоліту виконання сімейних функцій мали характер розмноження та полювання (репродуктивна функція, комунікативна, господарсько-економічна). Період мезоліту ознаменувався піднесенням ролі парної сім'ї (чоловік і жінка неминуче належали до двох родів). Таким чином, осередком допомоги родинам залишається община, яку називають кланом, або ранньородовою общиною. М.О.Бутинов вважає, що в період мезоліту розпочинається процес формування племінної етнічної спільності, яка і поклала початок системи соціальної допомоги родинам [7]. Дотримання традицій та обрядів були основними в становленні та розвитку родин того часу. Історики стверджують, що обов'язковим було визначення родини, лише коли було укладено подружній контракт, де молодий домовлявся не тільки з нареченою, а й із її родом. Такий характер відносин дуже чітко виокремлює розвиток комунікативної функції. Завершальною стадією кам'яного віку стала епоха неоліту, яка характеризується вдосконаленням господарсько-економічної та репродуктивної функції родин. Основу допомоги один одному становила спільна власність роду на знаряддя та продукти праці, землю. З роками (епоха бронзи, східних слов'ян) значний вплив на дотримання функцій в родині здійснює ще і релігія. Релігія не дозволяла ні в якому разі калічити чи лишати життя злодія, він мав заплатити грошовий штраф чи відпрацювати, що звісно позитивно відображалося на родинах, адже вони не втрачали годувальника. Релігійні погляди мали широкий характер і допомога нужденним була в першу чергу (зародження традиції подаяння милостині). Досліджуючи мережу соціальної допомоги, значна увага приділяється також переходу від первісної до сусідської общини [6]. Сусідська громада була тим органом місцевого самоврядування, метою якого була організація та контроль за співучастю в розвитку економіки родини, шляхом контролю за навчанням і оволодінням різними ремеслами, спільне використання робочої худоби, складки. Виховний і господарсько-економічний характер впливав і на репродуктивну функцію родин. Сім'ї того часу виконували, у більшості випадків, репродуктивну, господарсько-економічну, комунікативну, виховну функції.

*ІІ етап становлення соціальної допомоги родинам припадає на період розвитку «княжої доби».*З розвитком суспільства даний період характеризувався такими суб'єктами допомоги: князь, церква, парафія, монастирі, громада, які здійснювали допомогу різностороннього характеру. Основними об'єктами допомоги були родини, де один із членів сім'ї був тяжко хворим або загинув на війні, і рівень життя перевищував межу бідності. З прийняттям християнства в 988 році в Україні розпочався період церковної благодійності. Зв'язок церкви та родини виявився, перш за все, у вінчанні та розірванні шлюбу. Одружуватися не можна було близьким родичам і жити без церковного вінчання [7]. Такі закони були позитивними в забезпеченні репродуктивної та виховної функції родини. Проте основним у роботі церкви була благодійність нужденним родинам [6]. Щодо надання допомоги родинам громадою, то в даний період історичного розвитку громада була органом місцевого самоврядування, за своїм господарським спрямуванням це були землеробські громади, до компетентності якої входили земельні переділи, оподаткування, судові справи, питання допомоги нужденним [4]. Родинам надавалася індивідуальна та колективна форма допомоги. Індивідуальну підтримку надавали сім'ям, в яких проживали люди похилого віку, вдови. Родинам, які були не в змозі доглядати за людиною похилого віку, допомога надавалась у вигляді відведення землі, проведення улаштування на постій на декілька днів до різних членів громади [7]. Забезпечення виховної функції здійснювалося у вигляді передачі знань про українську сім'ю, устрій родинного життя, виконання подружніх і батьківських обов'язків, що мало позитивний відбиток на становленні молодих родин. Такі напрями роботи полегшили становище багатьох родин і допомогли у виконанні господарсько-побутової та виховної функції, стабілізували

репродуктивну функцію. Розвиток системи соціального захисту родин того часу перервала монголо-татарська навала, що знову загальмувало повноцінне виконання сімейних функцій.

ІІІ період Літовсько-Польський період. У період загарблення Польщею і Литвою південно-західних руських земель відбувається постійне руйнування сімей унаслідок загибелі та полонення членів родини, значна кількість сімей не повні, постійно перебували в емоційній напрузі та страху, виховання залишається по за увагою [5]. Соціальну роботу того часу проводила церква, громада та церковні братства, які вирішували наступні питання: надання матеріальної допомоги родинам, надання притулки тим сім'ям, які залишилися без домівки, поширення освіти. Церква поширювала установки утвердження чистоти і цілісності сім'ї, любові і шанобливого ставлення до батьків, піклування про дітей і їх повноцінне виховання, засудження подружньої невірності й будь-яких інших порушень традиційних морально-етичних засад сімейного співжиття [4]. Монастирі розвивали ремесла, садівництво, надавали притулок родинам, які залишилися без домівки, втратили годувальника, надавали медичну допомогу, були малим центром освіти – проводили уроки читання, письма та церковного співу [7]. У другій половині XVI століття в українських сімей з'являється можливість отримання від Росії допомоги і захисту [7]. Такі події відразу відображаються на стані українських сімей: кількість дітей в родині стрімко зростає, а кількість бездітних родин зменшується, матеріальне становище покращується, психологічно родини починають відчувати себе захищеними. Активну соціальну допомогу родинам на селі в цей час проводила і громада (об'єднане селянство), яка несла відповідальність за всіх своїх членів та робота якої, як правило, реалізовувалася через систему норм і звичаїв. Сім'ям, постраждалим від лиха, надавали насіння, одяг, харчі, будівельні матеріали [2]. Громада здійснювала контроль за спільним користуванням угідь, поділом землі між родинами [3]. Керівники громади організовували притулки для хворих членів родини, яка була не в змозі надавати необхідну допомогу у зв'язку зі скрутним положенням, видавали таким сім'ям також продукти харчування, одяг. Активну участь у наданні соціальної допомоги брали церковні братства: будували шпиталі для бідних сімей, викуповували бранців із татарсько-турецької неволі, надавали допомогу сім'ям, де загинув годувальник [7].

IV Період – Гетьманська доба. Цей період ознаменувався завершенням процесу прикріплення селян до землі, перетворення їх на власність феодала. Участь у повстаннях часто призводила до втрати годувальника, кріпосне право призводило майже до повного збідніння, що прямо залежить від повноцінного виконання господарсько-економічної, репродуктивної функції. Щодо виховної функції, то традиції і звички українців не поступалися своїм впливом на виховання та навчання [3]. Соціальну опіку над нужденними родинами того часу здійснювала церква, козацтво, громади, держави. Запорізькі козаки надавали одяг та їжу та пристроювали на проживання людей похилого віку, якщо їхні родини не мали такої можливості у зв'язку з бідністю та постійною зайнятістю на відробітках у панів. При церквах і монастирях також розташовувалися школи для дітей з бідних родин. Спеціально підготовлені дяки навчали дітей письму старослов'янською мовою, початкам арифметики, молитвам, співу [3]. У зв'язку зі створенням каси для тих, хто будував, де під заставу без процентів можна було отримати гроші, кількість родин, які перебували в скрутному становищі, помітно зменшилась. Такий крок з боку держави сприяв підвищенню значення не лише господарсько-побутової функції в родинах, а й репродуктивної. Великого значення в наданні допомоги родинам відігравало меценатство. Відомими меценатами були Іван Мазепа й Петро Могила [6]. Значна роль у наданні допомоги сім'ям відводилася позашкільним учнівським організаціям, які мали назву «младенческих» братств. Робота таких братств була направлена на організацію вільного часу дітей, на уникнення ускладнень у мікрокліматі родини, допомогу сім'ям, які залишалися сам на сам з проблемою догляду за убогими та старими [3]. Велику увагу братства приділяли соціальній підтримці родинам, де мешкали старі люди, родини, де виховувалися інваліди [6]. Така робота сприяла забезпеченню виховної, рекреативної та психотерапевтичної функції в родині.

V Період перебування України під владою Російської та Австрійської імперії. Друга половина XVII–XVIII ст.ст. характеризувалася переходом до державної системи захисту нужденних. Перші кроки по її створенню були зроблені в часи правління Івана IV (Грозного). У цей період з'являються прикази, що стають провідною формою допомоги і захисту [4]. Вплив громадськості на практику створення сім'ї здійснювався через цілу мережу добре організованих інституцій: сільські об'єднання, молодіжні (дівочі і парубочі) громади. Сільська громада відігравала не останнє місце в опікуванні над нужденними родинами, їх допомога існувала у вигляді оплати вчителів, які навчали дітей з сімей, що були не спроможні оплачувати навчання своїм дітям, що значно полегшувало становище багатьох родин. Активну роботу по наданню допомоги родинам відігравали братські школи. Діяльність братських шкіл мала позитивний відбиток на функціонуванні українських родин. Організація благодійних спектаклів давала змогу на зібрані кошти надати допомогу малозабезпеченим родинам. У XVIII ст. активно розвивається приватна доброчинність: інститути приватної доброчинності, відомчі інститути підтримки та захисту, благодійні товариства, які надавали тимчасову допомогу та постійну опіку [2]. Основними напрямами їх діяльності, щодо родин, були: організація медичної допомоги родинам, де є тяжко хворі,

допомога в організації навчання дітей з сімей, які опинилися в складних життєвих умовах, опіка над родинами де є сліпі чи глухонімі, опіка за немовлятами, якщо батьки з якихось причин не в змозі це робити. Такі напрями соціальної допомоги значно полегшували виконання багатьох функцій в родині і сприяли відродженню українських сімей. Істотну роль у наданні соціальної допомоги нужденним родинам відіграють органи міського самоврядування (міські думи) та сільські громади, важливу роль відігравала благодійність. Великого значення в наданні допомоги родинам відігравали відомі благодійники того часу: родина Терещенків, М.Дегтярьова, С.Могилевцева, Т. Гладинюка, Л.Бродського, Софія Русова [6].

VI Радянський період. Початок XX ст. характеризується домінуванням в системі соціальної допомоги родинам державою. У ці роки справою соціальної роботи з родинами займається спочатку Міністерство, а згодом Народний комісаріат державної політики (НКДО). У 10–20-ті роки XX ст. розвивається новий підхід до питань взаємодії з сім'єю, з'являється широке коло проблем, пов'язаних з формуванням нових шлюбно-сімейних стосунків, стабілізацією шлюбу та добробуту родини. У 30-ті роки XX ст. основним завданням державної політики стає соціальне обслуговування сімей (працевлаштування, навчанні інвалідів, забезпечення сімей червоноармійців та інвалідів війни пенсіями, підвищення заробітної платні низькооплачуваним категоріям робітникам) [2]. На даному історичному етапі увага до питання соціальної роботи з родинами була лише з боку держави, виключаючи участь церкви, громадських та благодійних об'єднань. Кінець Великої Вітчизняної війни характеризувався новим етапом розвитку соціальної роботи з сім'ями. Суб'єктів соціально-педагогічної роботи з сім'ями даного етапу умовно можна було поділити на дві групи: Міністерства різного підпорядкування та фізичні особи: педагог-організатор комунальної служби, організатор позакласної і шкільної роботи, вихователь кімнати школяра у будинку, керівник підліткового клубу та ін. Такі фахівці виконували соціально-педагогічні функції і були основними помічниками по створенню позитивного мікроклімату в родині та зв'язку з громадськістю [2]. У 70-ті роки соціальна робота з родинами проводилася за допомогою розгалуженої мережі різних комплексів: соціально-педагогічних, фізкультурно-оздоровчих, сільських шкіл-комплексів. Але, нажаль, лише наприкінці 80-х років XX століття сформувалися всі необхідні умови для переходу від окремих елементів досвіду соціальної роботи до державного рівня вирішення проблеми організації системи служб соціальної допомоги населенню, працівникам і службовцям, з розгалуженою структурою та кадровим забезпеченням [5].

VII Доба незалежності. Зростання соціально не захищених сімей у зв'язку з різкими політичними, економічними та соціальними змінами, обумовило актуалізацію питання розробки сімейної політики та створення цілісної системи соціального захисту родин, де повинні були б працювати спеціально підготовлені фахівці. У період 1991–1992 р.р. виникає потреба створення Закону «Про соціальну службу» як правової основи соціальної політики в країні. Основна мета такого закону – справляти загально регулятивний вплив на формування і розвиток соціальної служби та упорядкування діяльності спеціалістів соціальної сфери [4]. І вже у 1991 році створюються перші соціальні служби у районах України, де становище Українських сімей найгірше [5]. Становлення мережі соціально-педагогічної допомоги родинам прямо залежне від становлення процесу підготовки соціальних педагогів. Тому з метою консолідації зусиль у становленні й розвитку соціальної педагогіки і соціальної роботи в Україні у 1992 р. створено Асоціацію соціальних педагогів, яка з 1994 р., є членом Міжнародної федерації соціальних педагогів [7]. Ухвалення Верховною Радою України «Конвенції державної сімейної політики» від 17 вересня 1999 року №1063-XIV стало наступним кроком у формуванні сімейної політики. Концепція визначає загальну стратегію та пріоритетні напрями державної політики щодо сім'ї, передбачає здійснення цілісної системи заходів з урахуванням нових умов функціонування родин: ринкових відносин, політичних змін, розвитку соціальної мережі [6]. З метою попередження складних обставин в родині, держава вбачає необхідність розпочати роботу саме з молодими сім'ями, які з причин незнання багатьох питань у вихованні, відсутності досвіду в професійній діяльності, відсутність власного житла, найчастіше потребують соціально-педагогічного втручання. Як результат такої соціальної політики розробляється програма демографічного розвитку України та створюються служби планування сім'ї. Ще у 2000 році Державним центром соціальних служб для молоді (ДЦССМ) узагальнено роботу центрів ССМ з різними категоріями сімей та розроблено комплексну програму «Соціальна підтримка сім'ї». Пріоритетами роботи центрів ССМ у реалізації цієї програми визначено здійснення соціального супроводу неблагополучних родин, допомога у подоланні життєвих труднощів, збереженні та підвищенні соціального статусу сім'ї [6]. Але значний вплив на вирішення багатьох проблем в українських сім'ях здійснюють недержавні організації. Із середини 90-х років минулого століття активними суб'єктами соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю стали неурядові організації, які почали працювати відповідно до Законів України «Про об'єднання громадян» та «Про благодійництво та благодійні організації» [2]. Певна частина соціальної допомоги державою була перкладена недержавним суб'єктам соціальної допомоги родинам. Недержавні суб'єкти є різноманітним спектром недержавних форм колективності, що мають різний ступінь інституалізації, здатні самостійно, без допомоги держави, під власну відповідальність здійснювати значущі соціальні функції [7]. На сьогодні це в основному громадські організації та благодійні фонди, товариства, приватні соціальні

служби, відділення міжнародних організацій (ПРООН, ЮНІСЕФ, Товариство Червонного Хреста тощо) [4]. Особливістю громадських організацій по відношенню надання допомоги родинам є залучення індивіда до соціальної діяльності і перетворення з пасивних об'єктів на активних суб'єктів [5].

Проведений ретроспективний аналіз процесу становлення мережі закладів соціально-педагогічної роботи з сім'ями в Україні показав, що утвердження цього напряму діяльності відбувається поступово і залежно від ускладнень функціонування сімей. Також він засвідчує, що існує багатий історичний досвід надання допомоги родинам. Більшість традицій та форм соціально-педагогічної допомоги сім'ям збереглися й донині але надаються у більш вдосконалених формах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Звєрєва І.Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика: монографія / Звєрєва І.Д. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 333 с.
2. Мельник Л.Г. Історія України: курс лекцій: у 2 кн. Кн. 1: Від найдавніших часів до кінця XIX століття / Мельник Л.Г., Баран В.Д., Гуржій О.І. – К. : Либідь, 1991. – 570 с.
3. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. / [Звєрєва І.Д., Безпалько О.В., Харченко С.Я. та ін.] ; за заг. ред. І.Д.Звєрєвої, Г.М. Лактіонової. – К. : Наук. світ, 2003. – 233 с.
4. Семья как обьект философского и социологического исследования : сб. статей. – Ленинград : Наука Ленинградское отделение, 1974. – 256 с.
5. Соціальна робота: підручник / [Поліщук В.А., Бартош-Пічкар О.П., Горішна Н.М. та ін.] ; за ред. Н. Ничкало. – Тернопіль : ВАТ «ТВПК «Збруч», 2010. – 330 с.
6. Субтельний О. Україна. Історія / Субтельний О. – К. : Либідь, 1992. – 510 с.
7. Сучасна українська сім'я: медико-соціальні об'єкти: монографія / [Лісовий В.М., Шурма І.М., Коробчанський В.О. та ін.]. – Х. : Майдан, 2009. – 268 с.

УДК 371.134

СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Васильєва М.О., к. пед. н., викладач

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті розглядається проблема специфічних особливостей проективної діяльності в системі соціальної роботи. Визначається, що фахівці соціальної сфери є безпосередніми виконавцями соціального замовлення, але не завжди готовими до реалізації проектної діяльності. Створення динамічних систем – соціальних проектів, продиктовано потребою суспільства в зниженні рівня соціальної деструкції, рівня неорганізованості і нестабільності.

Ключові слова: проектування, соціальне проектування, соціальний проект, система соціальної роботи.

Васильева М. А. СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ / Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова, Украина.

В статье рассматривается проблема специфических особенностей проективной деятельности в системе социальной работы. Определяется, что специалисты социальной сферы является непосредственными исполнителями социального заказа, но не всегда готовы к реализации проективной деятельности. Создание динамичных систем – социальных проектов, продиктовано потребностью общества в снижении уровня социальной деструкции, уровня неорганизованности и нестабильности.

Ключевые слова: проектирование, социальное проектирование, социальный проект, система социальной работы.

Vasylieva M. A. SPECIAL FEATURES OF PROJECTIVE ACTIVITIES IN SOCIAL WORK / National Pedagogical University named M. P. Dragomanov, Ukraine.

The article addresses the problem of specific features of the projective activity in social work. Determined that the experts of the social sphere is the direct executors of social order, but not always ready to implement the projective activity. Creation of dynamic systems – social projects, dictated by society's need to reduce the level of social degradation, the level of disorganization and instability.

Key words: design, social design, social project, a system of social work.

В умовах сучасного динамічного суспільного перевтілення починає формуватися нова система взаємовідносин влади з державними та недержавними суспільними організаціями на основі механізму соціального замовлення. В наше життя входять нові технологічні процеси – планування, моделювання, проектування.

Фахівці соціальної сфери є безпосередніми виконавцями соціального замовлення. На сьогодні потреба державних та недержавних суспільних організацій у розробці соціальних проектів є дуже актуальною. Однак фахівці соціальної сфери не завжди готові до реалізації проектної діяльності.

Серед дослідників, які займалися вивченням проблематики проектування та соціального проектування, можна назвати В. М. Виноградова [1], О. О. Вяхіреву [2], Т. М. Дрідзе [5], В. А. Лукова [3], С. М. Щеглову [6] та інших.

Зважаючи на актуальність даної проблематики, ми обрали за мету нашої статті розгляд специфічних особливостей проективної діяльності в системі соціальної роботи. Для досягнення мети ми керувалися завданнями: розкрити сутність проектування в системі соціальної роботи і виділити його особливості.

Для того, щоб зрозуміти суть соціального проектування, слід розглянути поняття «проектування» – це діяльність, пов'язана зі створенням нового способу вирішення проблеми, подолання труднощів.

Проектуванням охоплено всі сфери життєдіяльності людини і суспільства. Воно тісно взаємодіє з усіма функціями управління і, будучи формою вироблення і прийняття рішення, важливим елементом циклу управління, забезпечує реалізацію інших його функцій. У конкретній формі проектування є виразом прогностичної функції управління. Воно є попереднім відтворенням дійсності, створенням прототипу передбачуваного об'єкта, явища чи процесу за допомогою специфічних методів. Проектування застосовується як для розробки різних варіантів вирішення нових соціальних проблем, так і для складання соціальних планів та програм з регулювання видозмінених, хоч і вже відомих, соціальних процесів та явищ.

Проектування – це складна, творча діяльність, яку спрямовано на вибір найліпшого варіанта майбутніх дій для досягнення основної мети. Воно конструює модель соціальної системи, яка будується, визначає її соціальні характеристики.

До проектування, як правило, залучається велика кількість найбільш кваліфікованих фахівців, бо в цьому процесі багато залежить від особистості проектанта, його здатності грамотно й нестандартно мислити [4, с. 225–250].

Об'єктами проектування можуть бути соціальні інститути, явища, процеси. Воно може бути пов'язане з удосконаленням функцій таких соціальних інститутів, як економіка, політика, освіта та ін., зі створенням умов для ефективної діяльності в будь-якій сфері, у тому числі соціальній.

Соціальне проектування – особливий вид діяльності, спрямований на вирішення проблем, що виникають у житті людини та пов'язані з відносинами з іншими людьми; різновид усвідомленої інноваційної діяльності.

Одні дослідники вважають, що соціальне проектування було завжди, в цьому сенсі «Держава» Платона може вважатися одним з перших соціальних проектів. Інші стверджують, що про соціальне проектування можна говорити, тільки починаючи з 20–30-х років нашого сторіччя, коли склалася ідеологія проектування, в рамках якої були поставлені завдання проектування нових суспільних відносин, нової людини, соціалістичної культури, тобто того, що сьогодні відносять до соціальної діяльності. Існує точка зору, що соціальне проектування формується тільки зараз, оскільки в даний час відбулося усвідомлення соціального проектування і складаються його зразки, у яких цілеспрямовано впроваджується ідеологія і методи проектування.

У сучасному розумінні соціальне проектування є систематичним описом соціального експерименту, однією з форм випереджаючого віддзеркалення соціальної дійсності, що містить пропозиції щодо цієї розробки на практиці. Соціальне проектування є моделлю дії зі своєю структурою практичної реалізації, повинно мати об'єктивні передумови, які роблять цю дію необхідним і соціально значущим [1, с. 4–14].

Виділяють такі основні передумови соціального проектування:

- суспільна потреба в цілеспрямованій зміні і розвитку тих чи інших соціальних систем або соціальних об'єктів, їх властивостей або взаємин;
- соціальна необхідність у подоланні стихійного розвитку соціальних процесів і забезпечення їх спрямованості у задоволенні соціальних потреб;
- потреба в реалізації соціальної творчості;
- соціальна необхідність у планомірному, передбаченому, прогнозованому та керованому розвитку соціальних систем і процесів;

– потреба у створенні динамічних соціальних систем, які характеризуються збалансованістю відносин усередині самої системи і гармонізацією відносин з іншими системами;
– орієнтація на оптимальні форми буття соціальної системи, її ефективності, раціональності;
– соціальна потреба в зниженні рівня соціальної деструкції, рівня неорганізованості і нестабільності.

Соціальне проектування в своїй основі припускає певні соціальні зміни, які ретельно замислюються, одержують обґрунтування, плануються; є різновидом інноваційної діяльності.

Соціальний проект – це сконструйоване ініціатором проекту соціальне нововведення, метою якого є створення, модернізація або підтримання в середовищі, що змінюється, матеріальної або духовної цінності. Це нововведення мусить мати просторово-часові обмеження, а його влив на людей визнаватися позитивним за соціальним значенням. Проекти надають можливість апробації (пілотування) ідей, пошуку та концентрації відповідних ресурсів.

Призначення будь-якого соціального проекту – зміна соціального середовища, здійснення інновації. Інновація (з лат. «оновлення») – свідома діяльність по конструюванню нового і його впровадження в життя на основі переосмислення попереднього досвіду.

Соціальний проект є реальною можливістю, для перевтілення якої на дійсність існують необхідні умови; має незначну міру утопічності, характерної для всякого соціального проектування; у разі реалізації на практиці істотно не відрізняється від свого задуму по основних рисах, ціні, способі здійснення, термінах, відсутністю зайвих соціальних конфліктів, а в разі останніх – мирним способом їх вирішення. Соціальне проектування орієнтоване на те, щоб звести до мінімуму руйнування перебудованому соціальному об’єкті, уникнути соціальних революцій.

Проективна діяльність у системі соціальної роботи – це переважно індивідуалізована творчість соціального працівника, особистісний стиль.

Проект соціальної роботи розуміють як інтегровану систему, що складається зі:
– сформульованих проектних цілей;
– створених для цих цілей соціальних установ, фізичних об'єктів, систем соціального захисту;
– розроблених та затверджених відповідних документів – програм, планів, кошторисів, розрахунків тощо;
– розрахованих матеріальних ресурсів – матеріальних, фінансових, трудових, часових;
– комплексу управлінських рішень та заходів з досягнення цілей.

При розробці соціального проекту, також слід орієнтуватися на його структуру:
– назва проекту (від ідеї, яка прояснює основний намір);
– загальна оцінка соціальної проблеми;
– проблема (об’єкт та предмет проектного розгляду);
– потреба соціальної роботи;
– мета проекту;
– завдання проекту (терміни реалізації проекту та кількісні-якісні критерії оцінки результативності);
– зовнішнє середовище, яке впливає на проект або результати реалізації проектних цілей;
– сильні сторони проекту;
– складності та загрози проекту;
– перспективи розвитку проекту (після завершення зазначених термінів, ресурсів тощо).

Соціальні проекти ми можемо класифікувати за такими типами:
– за характером запланованих змін (інноваційні, підтримуючі);
– за характером діяльності (освітні, науково-технічні, культурні тощо);
– за масштабами (мікропроекти – до 10 тис. дол. США, малі проекти – 10–100 тис. дол. США, мегапроекти – понад 100 тис. дол. США);
– за особливостями фінансування (інвестиційні, спонсорські, кредитні, бюджетні, субсидійовані, благодійні);
– за термінами реалізації (короткотермінові – 1–2 роки, середньотермінові – 2–6 років, довготермінові – понад 5 років.

Життєвий цикл соціального проекту передбачає наступні етапи:
– оцінювання ситуації, що склалася, поява ідеї;
– планування проекту;
– впровадження проекту;
– оцінювання результатів;
– моніторинг виконання проекту;
– нові ідеї [3, с. 134–156].

При написанні соціального проекту, автору обов'язково необхідно відповісти на основні питання:

1. Які зміни повинні відбутися по закінченню проекту (в якій сфері)?

2. Що конкретно відбуватиметься (коли і що потрібно зробити, з ким (колеги, партнери, учасники), яка роль у автора буде в кожному із заходів, хто може в цьому допомогти, у чому саме полягатиме ця допомога)?

3. Як те, що відбуватиметься, узгоджується із загальним планом? Яке місце у ньому займає кожен конкретний захід (з чого потрібно почати, чим закінчити, які заходи становлять основу проекту, які заходи мають чинити, які заходи становлять основу проекту, які заходи мають другорядний характер)?

4. Чи всі поставлені цілі та завдання реалізуються через заходи?

У соціальному проекті повинні бути закладені наступні параметри:
- суперечливість соціального об'єкта;
- багатовекторність розвитку соціального об'єкта;
- неможливість опису соціального об'єкта кінцевим числом термінів будь-якої соціальної теорії (принципова неформализуемость);
- багатофакторність буття соціального об'єкта;
- наявність безлічі суб'єктивних складових, визначальне співвідношення належного й сущого відносно розвитку соціального об'єкта;
- суб'єктивні фактори формування соціального очікування, соціального прогнозу й соціального проектування;
- фактори, що визначають різні критерії оцінки зрілості розвитку соціального об'єкта [5, с. 65–68].

Сьогодні досягнення мети є недостатньою характеристикою ефективності роботи в соціальній сфері. Нова парадигма соціальної роботи стимулює не стільки зв’язок мети з її досягненням, скільки власне формування мети проектної діяльності в системі соціальної роботи. У цьому контексті доцільно озвучити сучасні концепції проектування соціальної роботи, а саме:
- екологічна концепція;
- доктрина громадської участі;
- об’єктивно-орієнтована концепція;
- проблемно-орієнтована концепція;
- суб’єктивно-орієнтована концепція.

Система соціальної роботи має враховувати не менше трьох особливостей сучасної соціальної організації:

1. Трансформація соціальних традицій та їх регулюючої ролі.

2. Фрагментарність світу, який сприймається.

3. Висока швидкість і невелика передбаченість соціальних змін.

Система прийомів та методів проективної діяльності в системі соціальної роботи, дозволяє отримати відповідь на наступні п’ять принципово важливих запитань:
- Яка послідовність процесу розробки управлінського рішення у формі проекту?
- Яким вимогам мають відповідати проект?
- Які методологічні підходи до вирішення яких проблем потрібно використати?
- З допомогою яких показників та методів можна забезпечити оптимальність проекту?

Під метою в проекті соціальної роботи розуміється бажаний, новий, якісний стан або результат функціонування відповідного об’єкта соціальної роботи в певний, визначений соціальним простором та часом момент майбутнього.

Завдання в проекті соціальної роботи це складові мети, досягнення яких принципове та бажане до певного моменту часу, в межах певного рівня соціального простору.

Мета може бути недосяжною в межах періоду, що планується системою соціальної роботи, та наближення до неї за цей час має бути можливим. Завдання мають бути реальними, можливими до виконання, хоча з врахуванням обмежень має існувати векторний простір «обов’язковості – необов’язковості».

Практика, досвід проективної діяльності у системі соціальної роботи насичені аргументами активного використання вимог системного підходу в таких його модифікаціях:

1. Системно-комплексний підхід – виявлення елементів, що складають відповідну систему (засоби, процеси, ідеї).

2. Системно-структурний підхід – визначення внутрішніх зв'язків та взаємозалежності елементів даної системи (внутрішня організація).

3. Системно-функціональний підхід – виявлення функцій, для виконання яких існують відповідні суб'єкти соціальної роботи.

4. Системно-цільовий підхід визначення цілей та взаємовідповідність їх між собою.

5. Системно-ресурсний підхід – виявлення та ієрархія ресурсів, які необхідні для вирішення соціальної проблеми.

6. Системно-інтеграційний підхід – визначення сукупності якісних характеристик системи, що забезпечують її цілісність та особливість.

7. Системно-комунікаційний підхід – виявлення зовнішніх зв'язків у відповідному соціальному просторі.

8. Системно-історичний підхід – виявлення умов у часі виникнення соціальної проблеми, етапність розвитку, сучасний стан, актуальність та можливі перспективи.

Отже, методологія проективної діяльності в системі соціальної роботи – це сукупність підходів, методів, прийомів розробки, обґрунтування та аналізу проектів соціальної роботи на різних рівнях соціальних організацій в часі, що базується на основі системи показників, при відповідній їх взаємоузгодженості.

Виходячи з вищезазначеного, можна стверджувати, що проективна діяльність є основою інновацій у сфері соціальної роботи, а відповідно і розвитку, у цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виноградов В.Н. Социальное проектирование становления и развития гражданского сообщества. (Создание стратегического плана развития района, города, региона): науч.-метод. пособие / В. Н. Виноградов, О. В. Єрлих. – СПб. : Леонтьевский центр, 2000. – 120 с.
2. Вяхирева Е.А. Социальное прогнозирование и проектирование: учеб.-метод. пособ. / Е.А. Вяхирева; ред. Т. П. Дурусанова. – Балашов : Издатель Николаев, 2001. – 16 с.
3. Луков В.А. Социальное проектирование: учеб. пособ. для студ. вузов, обуч. по спец. 350500 «Социальная работа» / Луков В. А. – М. : Издательство Московской гуманитарно-социальной академии, 2003. – 239 с.
4. Осадчая Г.И. Социология социальной сферы: учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по спец. 020300 «Социология» / Осадчая Г. И. – М. : Академический Проект, 2003. – 334 с.
5. Прогнозное социальное проектирование и город / [отв.ред. Т.М. Дридзе]. – М. : Наука, 1994. – 133 с.
6. Щеглова С. Н. Социальное прогнозирование, проектирование и моделирование : учеб. практикум / Щеглова С.Н. – М. : Социум, 2001. – 95 с.

УДК 364.62 (477.85)

ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ СІМЕЙ, У ЯКИХ ЗДІЙСНЮЄТЬСЯ НАСИЛЬСТВО

Гаврилюк Л.П., к. б. н., доцент,
Ватаманюк О.В., магістрант

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

У статті йдеться про здійснення соціального супроводу сім'ї, у якій здійснюється насильство та про вплив сімейного насилля на особистість жінки.

Ключові слова: насильство в сім'ї, домашнє насилля, насильство проти жінок, соціальний супровід, складні життєві обставини,соціальні послуги, гендер.

Гаврилюк Л.П., Ватаманюк О.В. ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, В КОТОРЫХ ОСУЩЕСТВЛЯЕТСЯ НАСИЛИЕ / Черновицкий национальный университет имени Юрия Федьковича, Украина.

В статье речь идет об социальном сопровождение семьи, в которой осуществляется насилие, и о влиянии семейного насилия на личность женщины.

Ключевые слова: насилие в семье, домашнее насилие, насилие против женщин, социальное сопровождение, сложные жизненные обстоятельства, социальные услуги, гендер.

Gavrilyuk L.P., Vatamanyuk O.V. GENDER SOCIAL SUPPORT FOR FAMILIES, WHERE THE VIOLENCE EXISTS / Chernivtsi National University, Ukraine.

The article focuses on the social support of families in which the violence and the impact of family violence on the woman's personality.

Keywords: domestic violence, domestic violence, violence against women, social support, difficult life circumstances, social services, gender.

Тривалий час проблема насильства в сім'ї в суспільстві замовчувалася. Будь-яке втручання у сімейні стосунки з боку держави та суспільства вважалося порушенням таємниці приватного життя і не припускалося. Таке становище призвело до певного свавілля у сфері сімейних відносин та перетворення їх на область латентних правопорушень, які залишалися поза увагою компетентних органів і державної влади. Насильство в сім'ї, незважаючи на його форму (фізичне, економічне, сексуальне чи психологічне, між якими часто важко провести межу), є одним з найбільших порушень прав людини, як на вітчизняному, так і на міжнародному рівнях, зокрема, права на життя. За статистичними даними, жертвами домашнього насильства в більшості випадків є жінки, яким всебічну допомогу можуть надати різні спеціалісти при здійсненні соціального супроводу сім'ї. Вивченням проблеми насильства в сім'ї займалися багато вчених, зокрема Алєксєєва Л.С., Бондаровська В. А., Власов П.О., Дмитренко М.І., Іванченко С.Н., Максимова Н.Ю., Мілютіна К.Л., Цимбал Є.І., проте гендерні особливості здійснення соціального супроводу не є дослідженими і потребують більшої уваги.

Метою статті є вивчення впливу сімейного насилля на особистість жінки (роль в сім'ї якої важко переоцінити) та визначення шляхів надання психолого-педагогічної допомоги для подолання цього негативного суспільного явища.

За даними Американської Медичної Асоціації, за останні п'ять років у США в результаті домашнього насильства загинуло приблизно стільки жінок, скільки загинуло американців під час війни у В'єтнамі [1]. За даними організацій, які в розвинутих країнах надають допомогу дітям з вродженими вадами, більше третини вагітних жінок є жертвами насильства. Побої, нанесені жінці під час вагітності, є однією з основних причин вроджених дефектів і смерті немовлят. Сто п'ятдесят жінок помирають кожний рік від рук своїх чоловіків (партнерів), за даними угорських недержавних організацій [4].

Соціальне дослідження компанії GfK Ukraine показало, що 44% населення України потерпало від насильства в сім'ї впродовж свого життя, причому 30% зазнавали насильства у дитячому віці, а близько половини тих, хто зазнавав насильства в дитячому віці, стикалися з ним і в дорослому житті, жертвами домашнього насилля в 90 % випадків були жінки [3].

Для надання різноманітних видів соціальної допомоги жертвам насилля застосовують соціальний супровід.

Соціальний супровід – вид соціальної роботи, спрямованої на здійснення соціальних опіки, допомоги та патронажу осіб, які опинилися в складних життєвих обставинах, з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їх соціального статусу [2].

Складні життєві обставини – це обставини, що об'єктивно порушують нормальну життєдіяльність особи, наслідки яких вона не може подолати самостійно (інвалідність, часткова втрата рухової активності у зв'язку із старістю або станом здоров'я, самотність, сирітство, безпритульність, відсутність житла або роботи, зневажливе ставлення та негативні стосунки в сім'ї, малозабезпеченість, психологічний чи психічний розлад, стихійне лихо, катастрофа тощо). До складних життєвих обставин поряд з вищевказаними відносять також насильство [2].

Насильством в сім'ї, відповідно до статті 1 Закону України «Про попередження насильства в сім'ї», визнаються будь-які умисні дії фізичного, сексуального, психологічного чи економічного спрямування одного члена сім'ї по відношенню до іншого члена сім'ї, якщо ці дії порушують конституційні права і свободи члена сім'ї як людини та громадянина і наносять йому моральну шкоду, шкоду його фізичному чи психічному здоров'ю [4].

Насильство проти жінок – це будь-який акт насильства, здійснений на підставі статевої ознаки, що спричиняє або може спричинити фізичне, статеве, психологічне ушкодження чи страждання жінкам, включаючи погрози здійснення таких актів, примушення або позбавлення волі, будь то у суспільному чи особистому житті [1]. Основою здійснення насильницьких дій в сім'ї по відношенню до жінок є проявом гендерної дискримінації у суспільстві. Особа, яка здійснює насилля, не уповноважена якимись державними органами на ці дії, а робить це з власної ініціативи з метою досягнення певних власних цілей, найголовнішою з який є встановлення домінування, контролю над поведінкою іншої особи [3].

Гендер (англ. gender – стать, від лат. genus – рід) – у широкому сенсі цього слова – це стать, представником якої людину сприймають у суспільстві: родичі, друзі, колеги на роботі, однокласники за

місцем навчання, випадкові перехожі і т. д. У вузькому смислі слова – це соціальна стать, тобто та стать, яку «приписали» даній людині від імені суспільства уповноважені на те органи, інакше – паспортна стать, або стать у документах [5].

Пережитки патріархальної свідомості у сучасному суспільстві є проявом гендерної дискримінації, так як в патріархальному суспільстві домінуючою була постать чоловіка. При цьому, жінки і діти були безправними і повністю підпорядкованими чоловікові – голові сім'ї. Влада чоловіка підтримувалася за допомогою жорстокого поводження. Релігія не просто виправдовувала насильство в сім'ї, а нерідко робила його обов'язковим елементом життя. І хоча зараз спосіб життя докорінно змінився, проте суспільна думка, культурні традиції мають велику інерцію і зберігаються десятиріччями і століттями після того, як зникли об'єктивні причини їх виникнення.

Крім того, численні гендерні стереотипи, які є в суспільній свідомості і успадковані від патріархального суспільства, нерідко виправдовують домашнє насильство. В основу цих стереотипів покладено уявлення про другорядність жінки, її другосортність [3].

У сучасному суспільстві сприяє збереженню домашнього насильства й економічна нерівність чоловіків і жінок, те, що переважна частина власності, навіть у високо розвинутих країнах, знаходиться в руках чоловіків. Адже жінка часто матеріально залежна від чоловіка і потребує фінансової підтримки для виховання дітей. Так як заробітна плата жінок в середньому по Україні не перевищує 70 % заробітної плати чоловіків і жінки частіше зайняті на менш престижних та нижче оплачуваних посадах, безробіття має «жіноче обличчя», хоча гендерні психологи стверджують, що жінки частіше звертаються до служб зайнятості [5].

Жінку в сім'ї може також утримувати неможливість знайти інше помешкання для себе і своїх дітей. Вона може відчувати сором від того, що з нею так поводяться і вважати себе винною у своїх нещастях. Це спонукає її приховувати від сторонніх випадки насильства і утримує від розлучення з чоловіком. Часто жінка не хоче позбавляти дітей батька, або вважає, що їй самій буде важко виховувати дітей. Нерідко жінка вірить, що лише вона може допомогти чоловікові розв'язати його проблеми, наприклад, позбутися алкогольної чи іншої залежності. Серед насильників багато людей з психопатичними відхиленнями, для яких характерна агресивна поведінка, яка часто пов'язана з алкоголізмом, вживанням наркотиків, але не обов'язково ними обумовлена. Жінка може просто боятися свого насильника, який погрожує що вб'є її, або дітей, якщо вона його покине.

Свій внесок у розвиток насильства взагалі, та сімейного зокрема, роблять телебачення, кіно, бульварна преса, які зображають і пропагандують насильство, сприяють засвоєнню молоддю схем агресивної поведінки. Особливо негативний внесок у розповсюдження насильства робить порнографія, яка прищеплює погляд на жінку як «річ для сексу», що фактично виправдовує як фізичне, так і інші форми насильства [5].

Якщо жінка втягнута в тривалі насильницькі стосунки, це деформує її особистість, знижує її самооцінку, соціальну активність, у неї виникає почуття безвиході, ізоляції, глибокого розпачу, часто спостерігається деградація особистості. Жінка відчуває себе ізольованою від звичайного оточення, не здатного, на її погляд, зрозуміти її проблеми, поспівчувати їй і допомогти. На основі цього можуть виникати суїцидальні наміри, а іноді прагнення вбити кривдника.

У дітей, які виростають в умовах насильства, теж, як правило, занижена самооцінка, підвищена імпульсивність, вони не вміють відкладати на потім задоволення власних бажань, не стають соціально зрілими і відповідальними особистостями. У таких дітей підвищений ризик стати в майбутньому алкоголіками, наркоманами, злочинцями [3].

Часто насильство не є окремим актом, а є тривалим процесом, при якому складається специфічна система стосунків між насильником і жертвою. Насильство, яке не зустріло рішучої відсічі, має тенденцію до посилення. Однією з характерних рис насильства є його циклічність. Поштовхом до насильства є внутрішній психологічний імпульс насильника. Відповідальність за насильство завжди лежить на насильникові і не може бути знята ніяким посиланням на провокаційну поведінку жертви. З часом проміжки між вибухами люті зменшуються, а амплітуда насильства з кожним циклом збільшується, з кожним разом насильник застосовує все більш жорстокі форми насильства. Насильнику часто необхідна присутність жертви, щоб підвищити власну самооцінку і не залишитись самотнім. Кожен цикл насильства все міцніше прив'язує насильника до жертви, і відчуття цієї залежності на підсвідомому рівні є ще однією з причин ненависті до жертви [3].

Мати, яка є жертвою насильства, може бути «проміжною ланкою» насильства, прагнучи компенсувати своє принижене становище жертви утиском ще слабших – дітей. Діти, які виросли в атмосфері насильства, будують свої стосунки з батьками на тих же засадах насильства. Насильницьке ставлення до батьків може виникнути і в сім'ях, де діти виросли в атмосфері вседозволеності. Старші діти можуть чинити насильство над молодшими, брати над сестрами, діти можуть об'єднуватись для насильства над

кимось одним з дітей; можливе насильство між зведеними братами і сестрами і по відношенню до домашніх тварин [5]. Часто насильники походять з сімей, де здійснювалося насильство над ними самими або їхніми матерями, в результаті чого вони засвоїли стереотип поведінки свого батька.

Законодавством України визначено спеціально уповноважений орган виконавчої влади з питань попередження насильства в сім'ї, яким є Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту, а на місцях – управління (відділи) у справах сім'ї, молоді та спорту місцевих державних адміністрацій, на які покладено координацію діяльності всіх суб'єктів при здійсненні заходів з попередження насильства в сім'ї (у тому числі організація впровадження корекційних програм та проходження їх особами, які вчинили насильство в сім'ї), забезпечення надання допомоги потерпілим.

Центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, у межах своєї компетенції здійснюють заходи з попередження насильства в сім'ї, при виявленні сім'ї, у якій вчинено насильство або існує реальна загроза його вчинення, у тому числі жорстокого поводження з дитиною (будь-які форми насильства над дитиною в сім'ї). Центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді в термін, що не перевищує 3 робочих днів, подають інформацію до управління (відділу) у справах сім'ї, молоді та спорту відповідної державної адміністрації, а у випадку вчинення насильства стосовно дитини – також у службу в справах дітей та органи внутрішніх справ [2].

ЦССДМ, відповідно до своїх повноважень щодо попередження насильства в сім'ї: приймають інформацію про випадки вчинення насильства в сім'ї або реальної загрози його вчинення; забезпечують надання особам, які постраждали від насильства в сім'ї, психологічної, соціально-педагогічної, соціально-економічної, інформаційної, соціально-медичної та юридичної допомоги; здійснюють соціальне інспектування сімей, в ході якого вивчаються особливості життєдіяльність сім'ї, умови її проживання і складається соціально-психологічна характеристика сім'ї та план подальшої роботи з сім'єю, на основі якого здійснюється соціальний супровід сімей, де мають місце випадки вчинення насильства або існує реальна загроза його вчинення. Метою соціального супроводу є подолання життєвих труднощів, мінімізація негативних наслідків чи, навіть, повне розв'язання проблем сім'ї або особи. Діяльність ЦССДМ спрямована на відновлення соціальних функцій, морального, психічного та фізичного стану членів сім'ї [2].

Відповідно до Інструкції щодо порядку взаємодії управлінь (відділів) у справах сім'ї та молоді, служб у справах неповнолітніх, центрів соціальних служб для молоді та органів внутрішніх справ з питань здійснення заходів з попередження насильства в сім'ї, ЦССДМ приймають інформацію про випадки реальної загрози або вчинення будь-яких форм насильства в сім'ї через мережу спеціалізованих формувань: службу соціальної підтримки сімей, службу «Телефон Довіри», консультаційні пункти в закладах соціального спрямування тощо [2].

Соціальну підтримку особам, які опинилися в складних життєвих обставинах, в тому числі і особам з дітьми надають центри соціально-психологічної допомоги (кризові центри). Основним завданням кризового центру є надання невідкладних психологічних, соціально-побутових, соціально-педагогічних, соціально-медичних, соціально-економічних, інформаційних і юридичних послуг, послуг з працевлаштування осіб для сприяння їх якнайшвидшому поверненню до нормальних умов життєдіяльності. Центр соціально-психологічної допомоги надає тимчасовий притулок (терміном до 90 діб) та харчування особам, які цього потребують. Під час перебування клієнтів у цьому центрі спеціалісти (психологи, соціальні педагоги, юристи, медики, наркологи) надають такі види соціальної допомоги: психодіагностика з метою психологічної реабілітації та адаптації; консультації з питань виховання дітей, сприяння гармонійному розвитку осіб, їх соціальному патронажу; лікувально-оздоровчі заходи, перша невідкладна допомога в разі нещасного випадку; пошук донорів для надання гуманітарної допомоги; захист прав та інтересів особи, допомога в оформленні правових документів; інформація про режим роботи закладів соціального спрямування, охорони здоров'я, освіти, центру зайнятості, органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування; методичні поради; направляє у разі потреби осіб до інших закладів та установ, що можуть краще задовольнити їх запити [2].

Найперше жертви насилля потребують психологічної допомоги, тому що вони знаходяться у розпачі, втратили віру в себе, багато хто з них вважають себе винними в тому, що стали жертвами насильства. Кваліфікована психологічна допомога має сприяти набути впевненість жінки у собі, переконати, що є вихід з безвихідного становища, допомогти позбутися почуття провини за насильство, відчути себе повноцінною особистістю, здатною вирішувати власну долю. Групи самопідтримки мають на меті допомогти кожній з її учасниць розв'язати психологічні проблеми, а також особисто прийняти рішення щодо способів припинення насильства. Допомагають психологічній реабілітації і тренінги з підвищення самооцінки та формування навичок жіночого лідерства [3].

Жертви домашнього насильства потребують і медичної допомоги. Одними з перших з ними стикаються медичні працівники, лікарі травматологічних пунктів, швидкої допомоги, дільничні лікарі. Медичні працівники кризових центрів повинні розуміти, що в більшості випадків жертви приховують справжні

причини одержаних травм, пояснюючи їх побутовими нещасними випадками. І тільки правильно поставлений діагноз допоможе уникнути погіршення стану здоров'я.

Юрист, дільничний інспектор мав би пояснити жертві, які її права були порушені і в який спосіб вона може їх захистити. Він також може порадити, до яких установ та організацій, зокрема громадських, може звернутися жертва, і яку допомогу може надати кожна з організацій. Нажаль, за рахунок того, що потерпілі часто не знають положень законодавчих актів, спостерігається страх і відмова висувати звинувачення кривднику. Це як виправдання використовують працівники міліції для пояснення власної бездіяльності у справах, пов'язаних з домашнім насиллям. Цьому також сприяють брак віри у правову систему та тиск з боку її працівників. Адже жінка часто не стільки хоче покарати правопорушника, скільки хоче просто припинити насильство і покращити сімейні стосунки. Доцільним є створення спеціальних підрозділів міліції, які б мали належну підготовку та обов'язково включали до свого складу жінок, які б могли краще зрозуміти проблеми і потреби тих жінок, які зазнали насильницьких дій по відношенню до себе.

На нашу думку, діяльність соціального педагога є однією з важливих ланок соціального супроводу сімей в складних життєвих обставинах, під час здійснення якого соціальних педагог повинен знати гендерні особливості жінок та вміло оперувати цими знаннями на практиці. Ця діяльність має включати в себе три напрямки:

– перегляд і зміна в суспільстві поглядів на всю сукупність питань, пов'язаних з проблемою насильства в сім'ї, у такому напрямку, щоб склалось нетерпиме ставлення до цього явища;

– зміна правових підходів до проблеми домашнього насильства, зокрема законодавства і практики, яка застосовується правоохоронними органами;

– надання всебічної допомоги жертвам домашнього насилля.

Кожен з цих напрямків вимагає удосконалення, що буде предметом нашого подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева Л.С. О насилии над детьми в семье / Л.С. Алексеева // Социологические исследования. – 2003. – №4. – С. 24–25.

2. Аналітичний звіт: Моніторинг соціального супроводу сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах. – К. : ДЦССМ, 2006. – 136 с.

3. Бондаровська В.А. Що ми можемо зробити, щоб запобігти домашньому насильству / Бондаровська В.А. – К. : СДМ, 1999. – 60 с.

4. Закон України Про попередження насильства в сім'ї // Відомості Верховної Ради України, 2002. – №10. – С. 70.

5. Иванченко С.Н. Домашнее насилие в Венгрии: Между нормализацией и демонизацией / С.Н. Иванченко // Практична психологія і соціальна робота. – 2005. – №8. – С. 66–69.

УДК 378.37:37.013.42

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ ВПЛИВУ СОЦІАЛІЗУЮЧИХ ФАКТОРІВ У ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ СОЦІАЛЬНОЇ СЛУЖБИ

Завацька Л.М., к. пед. н., професор

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка

У статті висвітлюється проблема соціалізації студентської молоді засобами діяльності студентської соціальної служби на основі дослідження основних проблем молоді в період навчання у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: соціалізація, студентська соціальна служба, інституції освіти, проблеми молоді.

Завацкая Л.М. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛИЗИРУЮЩИХ ФАКТОРОВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ / Черниговский национальный педагогический университет имени Т.Г.Шевченко, Украина.

В статье анализируется проблема социализации студенческой молодежи средствами деятельности студенческой социальной службы с использованием исследований основных проблем молодежи в период обучения в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: социализация, студенческая социальная служба, институты образования, проблемы молодежи.

Zavatska L.M. RESEARCH OF PROBLEMS OF STUDENT'S YOUTH AS MEANS OF OPTIMIZATION OF INFLUENCE OF SOCIALIZING FACTORS IN ACTIVITY OF A STUDENT'S SOCIAL SERVICE / Chernigov national pedagogical university of a name of T.G.Shevchenko, Ukraine

In the article the problem socialization student's youth by means of activity of a student's social service with use of researches of the basic problems of youth is analyzed during training in a higher educational institution.

Key words:, socialization, a student's social service, institutes of education, a problem of youth.

Процеси соціалізації та виховання в кожному суспільстві мають багаторівневий і багатоаспектний характер. Чим складнішим, рухливішим і відкритішим стає суспільство, тим відповідно більшої складності набувають зміст і форми реалізації цих процесів, а отже, і завдання інституцій освіти, виховання та соціалізації дітей та молоді. Одним з провідних завдань процесів соціалізації та виховання на державному рівні є формування прошарку високоосвічених спеціалістів, здатних виконувати роль інтелігенції та професійно працювати на робочих місцях. Таку роль в державі має відігравати студентська молодь. Соціалізація представників цієї соціально-демографічної групи має свої специфічні проблеми, причиною яких є їх спосіб життя та провідна діяльність – навчання.

Головне завдання соціально-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі – не вирішувати проблеми за конкретного студента, а навчити його справлятися з ними самостійно шляхом зміни або реформування окремих елементів соціальної системи. Активізація соціальної роботи в студентському середовищі можлива лише за ініціативи та активності самих студентів.

Успішність процесу соціалізації та професійного становлення майбутніх спеціалістів, на наш погляд, залежить від рівня організації соціально-педагогічної роботи у студентському середовищі, яку можна ефективно проводити через функціонування особливих соціальних служб якими є студентські соціальні служби. Такі структурні утворення безпосередньо на території вищого навчального закладу є однією із альтернативних форм надання соціальної допомоги студентам. Важко переоцінити роль Студентських соціальних служб у соціалізації студентів. Вони є структурним осередком, що надає змогу самореалізуватися, отримати реальну соціальну, правову, психологічну допомогу. Це допомагає студентам оптимально адаптуватися до суспільних відносин як в умовах ВНЗ, так і поза ним.

Різні аспекти порушеної проблеми знайшли відображення у теоретичних та практичних дослідженнях Безпалько О.В., Звєрєвої І.Д., Капської А.Й., Лактіонової Г.М., Лавриченко Н.М., Парфьонова К.В., Романової Н.Ф.

Мета статті полягає в дослідженні проблем студентської молоді з метою виявлення впливу соціалізуючих факторів на становлення майбутніх спеціалістів в діяльності студентської соціальної служби.

В організації діяльності Студентської соціальної служби дуже важливо здійснювати постійний моніторинг проблем, що мають місце в студентському середовищі. У такому разі визначені проблеми виступають як засіб оптимізації соціалізуючих факторів, що впливають на становлення і розвиток студентської молоді. Моніторинг дає змогу:

- визначити демографічний та соціальний склад студентської молоді вищого навчального закладу;
- постійно відслідковувати зміни характеру проблем, що мають місце в студентському середовищі;
- визначити особливості способу життя студентів;
- визначити критерії ефективності роботи Служби і враховувати їх при оцінці успішності надання соціальних послуг.

Моніторинг, в широкому сенсі, спеціально організоване, систематичне спостереження за станом об'єкту, явищ, процесів з метою їх оцінки, контролю або прогнозування. Моніторинг діяльності дозволяє прослідкувати реалізацію основних завдань Служби та досягнення проміжних результатів діяльності, ефективність її роботи та надання студентам різноманітних соціальних послуг.

У процесі дослідження діяльності Студентської соціальної служби психолого-педагогічного факультету Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка нами була складена анкета, метою якої було визначення проблем, які існують у студентському середовищі та особливостей умов життєдіяльності студентів. В анкетуванні брали участь 150 студентів різних курсів (з першого по п'ятий курс) трьох факультетів: історичного, технологічного та психолого-педагогічного.

Для реалізації мети дослідження були поставлені такі завдання:

- визначення характеру проблем студентів;
- визначення рівня задоволеності студентів умовами проживання, навчання, станом свого здоров'я та матеріального становища;
- визначення кола захоплень студентської молоді та характеру їх дозвілля;
- визначення кола проблем студентів, у вирішенні яких їм необхідна допомога спеціалістів;
- визначення ступеня інформованості студентів про діяльність Студентської соціальної служби та необхідності її функціонування в університеті.

Аналіз анкет дає змогу визначити особливості умов життєдіяльності студентів, а також їх задоволеність умовами проживання, навчання, станом свого здоров'я та матеріального становища. Так, на питання анкети «Чи задоволений ти своїми житловими умовами?» 66,7% студентів відповіли «Так», а 33,3% дали відповідь «Ні». Тобто третина студентів мають житлові проблеми, які не сприяють їх успішній інтеграції в суспільство. Проблеми житлово-побутового характеру можуть спричиняти дискомфорт та конфлікти в стосунках з близькими, неможливість створити власну сім'ю, заважають продуктивно навчатися, а також примушують відчувати невпевненість у майбутньому та здійснювати пошук і накопичення матеріальних ресурсів з метою поліпшення житлово-побутових умов студента.

На питання «Чи задоволений ти своїм матеріальним становищем?» 67,3% студентів дали відповідь «Ні», але 32,7% з опитаних цілком вдоволені своїм матеріальним становищем. Це свідчить про значну кількість студентів, що відчувають проблеми матеріального характеру. Головним джерелом своїх матеріальних доходів вони називають: гроші, що дають батьки – 56%, стипендія – 22%, самостійний заробіток – 18,7%, соціальна допомога – 2%, гроші, що дає чоловік – 1,3% .

Як вже зазначалося, студенти не мають окремого місця в суспільному виробництві, у переважної більшості з них відсутнє самостійне джерело матеріального доходу. Більшість їх часу зайнята навчанням. Цей стан не сприяє успішній соціалізації студентської молоді, оскільки вона постійно відчуває нестачу коштів, повинна на всьому економити. Це може призвести до вживання продуктів харчування низької якості, неможливості задовольнити нагальні потреби (у сфері побуту, навчанні, пізнанні, відпочинку, самореалізації тощо), а також створення власної сім'ї, тощо. Іноді студенти потрапляють в ситуації відсутності коштів на саме необхідне. Ще одна проблема, пов'язана з нестабільним матеріальним становищем студентів, це невміння правильно планувати свої витрати. Буває так, що отримавши матеріальну допомогу від батьків з розрахунку на місяць, студент витрачає її в перші дні, а згодом не має коштів навіть на задоволення першочергових потреб. Особливо це характерно для студентів молодших курсів та тих, які проживають окремо від батьків. Це пов'язано з тим, що у молодої людини відсутні навички планування свого бюджету, їй притаманна інфантильність, бажання «жити одним днем», вона не знає ціну зароблених батьками грошам.

Та іноді матеріальні проблеми мають глибший характер і складніше вирішення. Наприклад, коли майже всі кошти в родині студента йдуть на його навчання, а на функціонування сім'ї та задоволення родинних потреб грошей не залишається. Або коли у дівчини, що навчається, народжується дитина (особливо якщо вона не запланована). Це відразу вимагає значних матеріальних витрат, коштів на які дівчина немає. Ще однією причиною складного матеріального становища може стати втрата джерела доходу (батьків або студента звільнили з роботи; захворів член родини і лікування потребує великих затрат; смерть батька або матері, тощо). В таких кризових ситуаціях студенту потрібна допомога з боку держави, оскільки без джерела матеріальних доходів він не здатен повноцінно навчатись та оволодівати знаннями.

Згідно результатів проведеного нами дослідження 76% опитаних студентів не працюють, і лише 24% мають роботу. Серед тих, хто працює 72,2% студентів називають головною метою роботи – отримання матеріального доходу, 11,1% – набуття практичного досвіду за спеціальністю, 11,1% – самореалізацію, 5,7% – бажання мати трудовий стаж. А відтак, головний мотив студентів, що працюють – поліпшення їхнього матеріального становища. Це також є ознакою того, що для успішного «входження» у суспільство, повноцінного навчання, на сьогоднішній час, студентській молоді не вистачає матеріального забезпечення. Хоча слід врахувати і те, що розпочавши працювати ще навчаючись у вищому навчальному закладі, студент після випуску має більше можливостей швидше інтегруватися, зайняти своє місце у суспільстві (у нього є робоче місце, професійні зв'язки, досвід роботи, практичні професійні навички, перспективи, рекомендації), аніж той студент, який приділяв всю увагу лише навчанню.

Вивчаючи задоволеність рівнем навчання та знань, які отримують студенти в університеті, нами визначено, що 63,3% опитаних студентів загалом ним задоволенні, а 36,7% – ні. Слід зазначити, що в ході проведення анкетування була виявлена некоректність сформульованого питання у якому поєднані поняття «навчання» та «знання». Тому деякі студенти, все-таки обираючи одну з позицій зазначали, що вони розрізняють рівень навчання та рівень знань. Під рівнем навчання вони розуміють рівень викладання предметів, науковість знань, а під рівнем знань – власні знання отримані у вищому

навчальному закладі. Також окремі студенти підкреслили, що рівень навчання залежить від університету та кожного викладача, а рівень знань – від самих студентів, їх самостійної роботи та бажання отримати знання. Тож розділивши ці два поняття, приблизно третина опитаних стверджувала, що рівень навчання в університеті високий, а рівень їх знань недостатній (серед причин називалися нестандартність, лінощі, безвідповідальність студентів, відсутність часу на навчання).

Загалом, аналізуючи рівень навчання й отриманих знань, слід підкреслити важливість задоволеності ним студентів. Відповідний високий рівень професійних знань, вмінь та навичок, що отримують студенти несе в собі потенційні можливості самореалізації студента в обраній професії, становлення його як фахівця. Одночасно високий рівень отриманих знань формує в студента розуміння вірного вибору сфери професійної діяльності, бажання саморозвитку та подальшого навчання, вдосконалення професійних вмінь та навичок.

Проте, як свідчать результати дослідження, досить висока частина опитаних студентів не задоволена рівнем свого навчання. Це може бути пов'язано з впливом таких факторів як: невиправдані очікування студентів від навчання; розчарування в обраній професії; помилковий вибір професії (під впливом батьків та інших факторів, а не з власного бажання студента); відставання студента через його небажання вчитися, не старанність, лінь, низький рівень здібностей; відсутність навичок організації свого часу для самостійного навчання; конфліктні взаємини з викладачами; низький рівень викладання; погане методичне забезпечення; низький науковий рівень знань; незацікавленість студента в навчанні тощо. Отже, причини незадоволеності студентами навчанням можуть бути досить різними, а відтак, вони потребують окремого вивчення.

Високий рівень незадоволеності студентами рівнем навчання та отриманих в університеті знань, в залежності від причини виникнення, може призвести до небажаних наслідків. Серед них нами виділені такі: неможливість реалізувати себе як професіонала; зміна професії, перекваліфікація; незакінчене навчання, неповна вища освіта; постійні конфліктні взаємини з викладачами; підвищення рівня тривожності, напруги, стійкого незадоволення собою; неможливість проявити себе в науковій сфері, тощо. Щоб уникнути цих негативних наслідків та десоціалізуючих факторів у вищому навчальному закладі повинна проводитися цілеспрямована робота щодо поліпшення умов навчання, рівня отриманих знань, можливості їх практичного застосування.

Ще однією суттєвою сферою, де студентська молодь відчуває незадоволення та в якій виникають проблеми є сфера здоров'я. Так, на питання «Чи задоволений ти станом свого здоров'я?» 55,3% опитаних відповіли «Ні», і лише 44,7% студентів цілком задоволені своїм здоров'ям. Аналіз відповідей студентів, незадоволених власним здоров'ям, дав нам можливість визначити причини такого стану: наявність у багатьох студентів хронічних захворювань; інвалідність; постійні стреси, переживання, високий рівень тривоги, перевтома; недотримання режиму дня та харчування; переохолодження; інфекційні захворювання; наявність шкідливих звичок та їх наслідків; хвороби та загальне погіршення стану організму, що пов'язане з екологічною ситуацією в місті та області тощо. Якщо студента турбують проблеми зі здоров'ям, це може заважати всім сферам його життєдіяльності (навчанню, відпочинку, спілкуванню, самореалізації тощо).

Але спосіб життя студентів часто зумовлює погіршення їх здоров'я. Тому при наданні допомоги в сфері здоров'я важливо не лише надати медичну допомогу, а й навчити студентів відповідально ставитися до власного життя та здоров'я. Погіршення стану здоров'я у зв'язку з шкідливими звичками, недотриманням режиму дня та харчування, хвороб, що передаються статевим шляхом, нерозбірливих статевих зв'язків залежать саме від способу життя самого студента. Тому у вищому навчальному закладі необхідно проводити роботу, яка спрямована на подолання причин, пов’язаних з погіршенням здоров'я студентів, навчання їх обережної та обдуманої поведінки .

Серед проблем, що понад усе сьогодні турбують опитаних студентів були названі такі: проблеми, пов'язані з навчанням (21,3%), матеріальні проблеми (14,7%), проблеми в міжособистісних стосунках (10%), загальнодержавні проблеми (7,3%), проблеми пов'язані з роботою (6%), невпевненість у власному майбутньому (4,7%), проблеми пов'язані зі здоров'ям (3.3%), постійні стреси та нервове напруження (2%), проблеми пов'язані з бажанням змінити власну поведінку (1,3%). Лише 29,3% опитаних студентів зазначили, що в них немає жодних проблем. Аналіз проблем, що мають місце в студентському середовищі дає змогу охарактеризувати загальні десоціалізуючі фактори життєдіяльності молоді.

Усі названі проблеми можуть сприяти дезадаптації студентської молоді, формуванню девіацій, поведінкових та психологічних порушень, заважати навчанню та становленню особистості студента як фахівця, його самореалізації, повноцінній інтеграції в суспільство, а отже і успішній соціалізації.

У запропонованій нами анкеті окремо було акцентовано увагу на проблемах, що пов'язані з міжособистісними стосунками та комунікативною взаємодією з оточуючими. Як відомо, саме сфера міжособистісних стосунків в значній мірі впливає на поведінку, вчинки, психологічний стан людини. Тому важливо знати, чи має студентська молодь проблеми в міжособистісній сфері і в стосунках з ким у

близькому оточенні вони виникають. На запитання «З ким ти маєш проблеми у спілкуванні?» 54,7% студентів дали відповідь, що не мають проблем у спілкуванні, 12% мають проблеми у спілкуванні з одногрупниками, 12% – з викладачами, 9,3% – з батьками, 6% – з друзями, 1,3% – з малознайомими людьми, а 4,7% стверджують, що мають проблеми з усіма. Отже, приблизно лише половина опитаних студентів не відчувають проблем у спілкуванні. У всіх інших випадках комунікація, взаєморозуміння порушені, що негативно впливає на особистість студентів, їх поведінку, психологічний стан і виступає фактором, що заважає успішній соціалізації молодої людини.

Ми виділяємо важливе місце ще одному фактору, що безпосередньо впливає на процес соціалізації особистості, а саме проведенню студентами змістовного дозвілля. Дозвілля у студентському віці стає пріоритетною сферою життя молодої людини, сферою її соціалізації. Дозвілля спрямоване на: відтворення фізичних, інтелектуальних, емоційних сил студента; зміцнення здоров'я; подолання самотності та розширення можливостей для спілкування; інтеграцію людини в суспільство; прояв і розвиток творчого потенціалу особистості; самовдосконалення й самоосвіту.

На питання анкети «Як звичайно ти проводиш свій вільний час?» 43,3% опитаних студентів відповіли, що зустрічаються з друзями; 12% – дивляться телебачення або користуються Інтернетом; 9,3% – відпочивають вдома на самоті; 5,3% – займаються навчанням; 5,3% – читають книги; 4,7% – займаються спортом; 4% – нічим не займаються; 3,3% – вживають алкоголь; 3,3% – відпочивають на природі; 3,3% – відвідують виставки, музеї, театри; 2,7% – не мають вільного часу, 2% – відвідують дискотеки, 1,3% – відвідують молодіжні культурно-масові заходи.

Проаналізувавши відповіді, робимо висновок, що пізнавальний та активний характер проведення дозвілля притаманний досить невеликій кількості студентів. З відповідей видно, що частина студентів зазвичай проводить вільний час на самоті, що звужує можливості для спілкування, комунікативні зв'язки. Це не сприяє процесу успішної соціалізації таких студентів. Також відповіді деяких студентів свідчать про прояви деструктивної поведінки у вільний час – вживання алкоголю. Можна відмітити тенденцію до того, що дозвілля опитаних студентів майже не має творчої спрямованості, є в переважній більшості пасивним і безцільним. Крім того, варто зазначити, що окремі способи проведення дозвілля є потенційно небезпечними для процесу успішної соціалізації особистості студентів. Зокрема, відвідання дискотек може супроводжуватися тютюнопалінням, вживанням алкоголю, нерозбірливою статевою поведінкою, небезпечними для здоров'я та життя ситуаціями. Користування Інтернет-мережею може викликати залежність, від якої досить важко позбавитися. Проведення вільного часу з друзями також може мати як пізнавальний характер, бути суспільно корисним, спрямованим на певну активну змістовну діяльність, так і нести в собі асоціальні прояви та десоціалізуючі фактори.

«Стихійність» дозвіллєвої діяльності може призвести до примітивних і деструктивних форм проведення студентською молоддю свого вільного часу, спрямованості його на асоціальну поведінку, привчання до шкідливих звичок та нездорового способу життя, безвідповідального ставлення до власного здоров'я та життя. Добре організоване та сплановане дозвілля, що має свої соціально корисні цілі володіє потужними можливостями залучення студентської молоді до навчання, самоосвіти, розвитку, вільної самореалізації. Важливе значення має і педагогічно цілеспрямована організація дозвілля, що дозволяє ефективно використати його виховний потенціал. Саме тому в умовах вищого навчального закладу має створюватися виховна та навчальна мережа, що спрямована на організацію студентського змістовного дозвілля. Головною умовою такої дозвіллєвої діяльності має стати принцип інтересу, що означає врахування інтересів особистості, проведення дозвіллєвих заходів на основі зацікавленості студента в тому чи іншому виді діяльності.

Юнацький вік є тим періодом у житті людини, від якого великою мірою залежить її соціалізація, формування ціннісних орієнтацій, моральних принципів, становлення як цілісної особистості та професіонала. Завдяки участі у дозвіллєвій діяльності особистість засвоює досвід суспільства, його цінності, накопичує соціальні знання та норми поведінки. Ще раз підкреслимо важливість проведення змістовного дозвілля як можливості здійснювати додаткове навчання та самоосвіту. Самоосвіта в дозвіллєвій діяльності студентів може здійснюватися через участь в роботі секцій, гуртків, клубів, творчих та наукових лабораторій, молодіжних об'єднань, тощо. Результати дослідження показали, що 56,7% опитаних студентів взагалі не займаються в клубах чи секціях і не мають жодних захоплень. Що стосується інших, то вони відвідують об'єднання або здійснюють самоосвіту за такими напрямками: спорт – 13,3%, танці – 5,3%, декоративно-прикладне мистецтво – 4,7%, музика – 4%, техніка – 3,3%, образотворче мистецтво – 2,7%, іноземна мова – 2,7%, поезія – 2,7%, театральне мистецтво – 2%, історія – 1,3%, кулінарія – 1,3% студентів. Отже, більше половини студентів не мають дозвіллєвої пізнавальної активності.

Ще один блок питань анкети був запропонований з метою отримання інформації про те, чи є в студентів необхідність звертатися за допомогою при виникненні проблем та до кого саме. На питання «Якщо тобі необхідна будь-яка допомога, до кого ти звернешся?» студенти дали наступні відповіді: до батьків – 39,4%; звик вирішувати проблеми самостійно, не звертаючись за допомогою – 24%; до друзів – 22, 7%;

до спеціалістів з даної проблеми – 6%; до коханої людини – 3,3%; до викладачів – 2%; до Студентської ради – 1,3%; до Студентської соціальної служби – 1,3%. З результатів видно, що зовсім невелика кількість студентів звернеться за допомогою до Студентської соціальної служби. У той самий час дослідження показало, що у студентів є відносно висока потреба в отриманні послуг спеціалістів. Кількість студентів, що не мають проблем в яких їм необхідна допомога спеціаліста становить 60.7%. Усі інші опитані вважають, що їм необхідна допомога спеціалістів у вирішенні таких проблем: проблеми зі здоров'ям – 10,7%; психологічні проблеми – 10,7%; фінансові проблеми – 5,3%; проблеми у навчанні – 5,3%; юридичні проблеми – 2,7%; допомога сексолога – 2%; працевлаштування – 1,3%; творчість – 0,7%; робота – 0,7%; соціальні проблеми – 0,7%. Отже, попит на послуги спеціалістів серед студентів університету досить високий.

На питання «Чим, на твою думку, має займатися Студентська соціальна служба на твоєму факультеті?» ми отримали такі відповіді: не знайомий з її функціями та діяльністю – 41,3%; допомога студентам – 20%; організація культурно-масових заходів – 10%; вирішення соціальних проблем – 8,7%; мені все одно, я до неї не звернуся – 6%; благодійність – 4%; просвітницько-профілактична діяльність – 2,7%; психологічна підтримка – 2,7%; допомога в навчанні – 2,7%; лікування психічних відхилень та захворювань – 0,7%; юридичні послуги – 0,7%; медіатор між студентами та адміністрацією ВНЗ – 0,7%. Результати дослідження дають змогу стверджувати, що переважна більшість опитаних студентів не знайома з діяльністю Служби в університеті. Це може бути пов'язано з їх низькою соціальною активністю, а також непоінформованістю про соціальні послуги, що надає Служба.

Визначення характеру проблем, що існують у студентському середовищі, особливостей способу життя студентів, рівня їх задоволеності умовами власної життєдіяльності та потреби інформованості студентів наданні соціальних послуг Студентською соціальною службою дає змогу: визначити недоліки організації діяльності Служби; проаналізувати проблеми організації діяльності; визначити шляхи усунення недоліків діяльності Служби та удосконалення її роботи; визначити ефективні та малоефективні форми надання послуг; шукати нові форми діяльності Служби відповідно до потреб студентів та попиту на послуги. Загальні результати дослідження свідчать, що діяльність Студентської соціальної служби ЧНПУ імені Т.Г. Шевченка є актуальною, безперечно може сприяти оптимізації соціалізуючих факторів у життєдіяльності студентів, але вимагає оптимізації в певних напрямах. Насамперед, нагальним є покращення інформування студентів і пошук нових інтерактивних форм роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник / [за ред. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова та ін.] – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
2. Карпенко О.Г. Педагогічні можливості громадянського становлення студентів / О.Г. Карпенко // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. Науково-методичний журнал. – 2004. – № 2 (7). – С.39–48.
3. Романова Н.Ф. Проблеми соціалізації студентів у вищому навчальному закладі / Н.Ф. Романова // Соціальна робота в Україні. –2003. – № 4. – С.136–143.

УДК 37.013.42:373.66 – 054.5

ГРУПИ ВЗАЄМОДОПОМОГИ У СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З НАСЕЛЕННЯМ

Заверико Н.В., к. пед. н., доцент

Запорізький національний університет

У статті розкривається сутність поняття «група взаємодопомоги», механізми їх впливу на особистість, етапи створення та роль соціального педагога в організації таких груп.

Ключові слова: група, взаємодопомога, самодопомога, групи взаємодопомоги, групова динаміка.

Заверико Н.В. ГРУППЫ ВЗАИМОПОМОЩИ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С НАСЕЛЕНИЕМ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье характеризуется сущность понятия «группа взаимопомощи», механизмы ее влияния на личность, этапы организации таких групп, а также роль социального педагога в их деятельности.

Ключевые слова: группа, взаимопомощь, самопомощь, группа взаимопомощи, групповая динамика.

Zaveryko N.V. GROUP OF MUTUAL HELP IN THE SYSTEM OF SOCIAL PEDAGOGICAL WORK WITHIN THE POPULATION /Zaporizhzhya National University, Ukraine.
The article under consideration characterizes the notion of the mutual help, mechanisms of its impact on a personality, stages of these groups formation and social pedagogical participation in this process.
Key words: group, mutual help, self-help, mutual help groups, group dynamic.

Сьогодні в соціально-педагогічній роботі з населенням стійко вкоренилася гуманістична модель надання допомоги, відповідно до основних положень якої людина розглядається як цілісна особистість, яка знаходиться в постійній взаємодії з соціальною дійсністю, зовнішнім оточенням та здатна сприймати світ, приймати рішення щодо свого майбутнього, формувати життєві стратегії, а головне, змінюватися під впливом обставин. Базовою ідеєю гуманістичного підходу в соціально-педагогічній роботі є думка про те, що для нормального існування людині необхідно самостійно думати, діяти, бути вільною у виборі. На цій основі вибудовується стратегія партнерських стосунків клієнтів та соціальних педагогів, в якій особливе місце посідає власна активність клієнта при вирішенні певних проблем, розвиток допомоги для формування самодопомоги та взаємодопомоги.

Суспільні процеси, що відбуваються в Україні, призвели до певних змін у соціальній сфері. Зокрема це стосується зростання рівня активності громадян у вирішенні власних проблем та проблем своїх близьких. Процес розвитку недержавних організацій у соціальній сфері обумовлений низкою причин, зокрема: реформуванням державної системи соціального захисту: неможливістю існуючих державних інституцій та закладів задовольнити потреби своїх клієнтів; прагненням людей реалізувати свої інтереси та задовольнити потреби; бажанням знайти інших людей, які мають аналогічні проблеми. Серед недержавних організацій, що з'явились у незалежній Україні, особливе місце займають групи взаємодопомоги чи самодопомоги, діяльність яких ще не знайшли належного аналізу йрозгляду в науковій літературі.

Теорію групи та її вплив на особистість досліджували К.Левін, Д.Майерс, К.Рудестам, І.Ялом, І.Вачков, Р.Кочунас, Я.Коломинський, В.Москаленко, С.Прученков, Т.Яценко та ін.; групи взаємодопомоги як форми групової соціальної роботи розглядались А.Капською, Т.Семигіною, В.Сидоровим та ін., організація груп взаємодопомоги батьків, що виховують дітей з особливими потребами була об'єктом вивчення Р.Кравченко, В.Петровича та ін., досить активно розповсюджується досвід діяльності груп самодопомоги товариства анонімних алкоголіків, анонімних наркоманів, їх рідних.

Мета нашої статті полягає у здійсненні аналізу сутності груп взаємодопомоги й механізмів їх впливу на особистість, розкритті ролі соціального педагога в їх організації.

Щоб розібратися в сутності груп взаємодопомоги, необхідно здійснити семантичний аналіз цього поняття. Основним елементом (що?) словосполучення виступає поняття «група», тому стисло охарактеризуємо його. У сучасній соціальній науці під групою розуміють «обмежену в розмірах спільність людей, що виділяється на основі певних ознак (характеру діяльності, соціальної або класової приналежності, структури, композиції, рівня розвитку тощо» [4, с. 135]. Групу складають «щонайменше дві (але зазвичай більше) людини, які об'єднані спільними цілями, схожими інтересами в царині пізнавального, емоційного та соціального взаємообміну під час однієї чи кількох зустрічей, достатніх для того, щоб у них склалося враження один про одного, був розроблений перелік норм, необхідних для їхнього спільного функціонування; сформовані цілі їхньої групової діяльності; виникло таке відчуття єдності, коли вони вважають себе (й інші оцінюють їх) як певну цілісність, відмінну від інших союзів» [6, с. 46]. Це визначення не лише розкриває сутність поняття, а й показує механізм створення та розвитку групи.

Аналіз різних визначень поняття «група» дає підстави зробити висновок, що люди завжди об'єднуються в групи з певною метою. Відповідно до нашого об'єкта аналізу, цією метою є надання взаємодопомоги. Таким чином, ми можемо сказати, що групи взаємодопомоги – добровільні об'єднання людей, котрі мають схожі проблеми та кризові життєві обставини, зустрічаються протягом тривалого часу з метою надання взаємної допомоги та підтримки, обміну інформацією та ресурсами, що можуть бути корисними для вирішення їх проблем [3].

У соціальній практиці подібні групи досить поширені, наприклад: групи анонімних алкоголіків (АА), групи анонімних наркоманів, групи ветеранів Афганістану, жіночі групи, групи матерів-, батьків-одинаків, батьків, що виховують дітей-інвалідів, ВІЛ-позитивних, хворих на СНІД та ін. Перша група взаємодопомоги – Вашингтонське товариство (Washingtonian Society) – виникла в 1840 р. у м. Балтимор (США). Її членами були алкоголіки, які спробували втілити ідеї взаємодопомоги у боротьбі з залежністю; з часом у цьому товаристві з'явилися політичні діячі (як алкоголіки, так і не алкоголіки). Товариство здійснило ряд заходів, спрямованих на зміну американських звичаїв у галузі вживання алкоголю. Досвід Вашингтонського товариства був використаний співтовариством Анонімних алкоголіків (АА). У 90-х роках XIX ст. за ініціативою пастора Франка Бахмана в Англії була створена «Спільнота ранніх християн», з неї пізніше виокремилась Оксфордська група (1921 р.), досвід якої було використано при написанні програми Анонімних алкоголіків «12 кроків». В Україні перші групи взаємодопомоги.

з'явилися в 70-х роках минулого століття. Це були групи анонімних алкоголіків. Сьогодні найбільш чисельними є групи взаємодопомоги та самодопомоги, створені Всеукраїнською мережею людей, які живуть з ВІЛ. Вони працюють у 39 містах України, зокрема: Полтава, Київ, Одеса, Запоріжжя, Миколаїв, Харків, Луганськ та ін.

Функціонування груп взаємодопомоги базується на основі взаємної участі їх членів у вирішенні проблем, обміну знаннями й досвідом та самостійно визначеної відповідальності, зацікавленості й бажання змінити щось у власній ситуації та обмінятись своїм досвідом з людьми, які мають подібні проблеми. Групи взаємодопомоги – це засіб, що знімає почуття зовнішньої (соціальної) та внутрішньої (особистісної, душевної) ізоляції. Завдання групи взаємодопомоги спрямовані, в першу чергу, на її членів, а не на сторонніх, що відрізняє її від інших форм громадської активності. Група взаємодопомоги здатна надати як проблемно-орієнтовану підтримку (поради, втішання, обговорення приватних питань тощо), так і відчуття того, що тебе люблять, цінують, ти потрібен комусь.

Основними цільовими установками групи взаємодопомоги є :
- відреагування та обговорення минулого травматичного досвіду, а також можливого майбутнього;
- мінімізація негативного самосприйняття («це трапилось не лише зі мною»); пошук засобів для подолання кризових ситуацій (як психологічного, так і організаційного характеру);
- формування групової згуртованості, збереження соціальної ідентичності;
- надання комплексної соціально-психологічної підтримки.

Як показує аналіз соціальної практики, групи взаємодопомоги об'єднують певну кількість людей (від 6 до 20), які самостійно визначають напрями своєї діяльності, тематику й методи роботи групи, організують свої зустрічі з певною періодичністю (раз на тиждень, раз на місяць); на своїх засіданнях члени групи обговорюють проблеми, з якими стикаються, отримують полегшення, підтримку від інших учасників, усвідомлюють, що не лише вони мають подібні проблеми, набувають навичок усвідомлення своїх проблем і шляхів їх подолання.

Вітчизняний і зарубіжний досвід показує, що групи взаємодопомоги можуть діяти в багатьох напрямах соціальної сфери, зокрема в таких (за класифікацією А.Брауна):

1) *у сфері фізичного здоров'я* засновуються групи, мета яких – задоволення потреб людей, які мають певні проблеми, пов'язані з власним здоров'ям чи доглядом за хворими родичами;

2) *емоційного та психічного здоров'я* – групи для осіб, хворих на психічні розлади, групи дівчат-підлітків і жінок, котрі зазнали сексуального насильства; для тих, хто просто пригнічений важкими умовами життя і негараздами;

3) *групи для членів сімей*, в яких є особливі потреби, пов'язані з вихованням дітей (братів, сестер) з психофізичними відхиленнями; дітей розлучених батьків, для матерів дітей, які стали жертвами психічного, фізичного чи сексуального насилля; близьких родичів алкоголіків, наркоманів, ігроманів тощо;

4) *зміни поведінки*, коли групи є активним засобом впливу на людей з різними видами залежностей, зокрема алкогольною, наркотичною чи девіантною поведінкою, з метою зміни способу їх мислення через використання методу усвідомленого життєвого вибору;

5) *життєвих змін та пристосування до них*, коли в людини змінився соціальний і професійний статус внаслідок початку трудової кар'єри чи звільнення з роботи, виходу на пенсію, зміни місця проживання через природні чи техногенні катастрофи, вимушеного перетворення в біженців, звільнення з місць позбавлення волі;

6) *просвітницько-дозвіллєві групи*, чия діяльність спрямована на набуття життєвих і соціальних вмінь і навичок, просвітницьку роботу, превентивне соціальне навчання, організацію дозвілля тощо;

7) *організації групового життя*, зокрема в діяльності відділень денного перебування територіальних центрів з обслуговування пенсіонерів і самотніх громадян, а також будинків-інтернатів для громадян похилого віку та інвалідів [1].

Види груп взаємодопомоги розрізняють за різними підставами:
- ті, що виникли спонтанно, а також ініційовані фахівцями певних структур/організацій;
- групи, що мають чітку визначену мету і програму функціонування, та групи зі спонтанною динамікою;
- групи закритого (склад учасників постійний) і відкритого (допускається зміна складу, прийом нових членів) типу;
- групи, що зустрічаються регулярно, і які збираються лише з певного приводу;
- тематичні групи (об'єднують тих, хто пережив схожий травматичний досвід) і змішані;
- групи, що об'єднують людей за певною формальною ознакою (стать, вік), та змішані.

Незважаючи на різноманіття груп взаємодопомоги, можна визначити ряд спільних терапевтичних рис, що сприяють досягненню змін у поведінці їх членів, а саме:

- *спільний досвід* – певний досвід є основою існування таких груп, оскільки люди в них не відчувають себе психологічно самотніми; спільний досвід сприяє зниженню психологічного захисту та спонукає до саморозкриття, в результаті якого виникає ефект катарсиса та зменшується почуття сорому;
- *допомога іншим* (чим більше члени групи допомагають іншим, тим більше вони допомагають собі) передбачає постійну підтримку від членів групи, що призводить до формування теплих, сімейних відносин;
- *обмін інформацією*, що допомагає вирішити певні проблеми;
- *отримання зворотного зв'язку* – атмосфера відкритості та щирості допомагає спостерігати за поведінкою членів групи та коментувати її;
- *навчання спеціальним прийомам*, що забезпечують адаптацію до ситуації, зміну поведінки, формування навичок прийняття рішень тощо;
- *інші когнітивні процеси* – формування позитивного Я-образу, поліпшення само розуміння, розширення можливих альтернатив, перевизначення норм тощо.

Групи взаємодопомоги можуть створюватися або безпосередньо людьми, яких зачепила серйозна проблема, або їх родичами та друзями або такі групи можуть ініціювати соціальні педагоги / працівники для своїх клієнтів. Незалежно від того, хто є ініціатором створення групи взаємодопомоги, її організація передбачає певні етапи:

1) визначити мету групи взаємодопомоги;
2) створити ініціативну групу;
3) розподілити обов'язки серед учасників (можна створити робочий комітет для вирішення практичних питань, щоб вивільнити час для основної роботи групи); розробити Преамбулу групи взаємодопомоги;
4) знайти приміщення для проведення зустрічей і ресурси;
5) визначити способи залучення людей;
6) провести кампанію щодо залучення учасників групи взаємодопомоги;
7) зібрати контактну інформацію про потенційних учасників;
8) призначити день зустрічі;
9) запросити учасників;
10) підготувати приміщення, каву, чай, солодощі [2; 5].

Найпоширенішими формами діяльності груп взаємодопомоги є дискусійні гуртки та власне взаємодопомога. Під час проведення груп можна використовувати «мозковий штурм», інформаційний блок (лекції, буклети), рольові ігри, ігри-диспути, роботу в парах, «акваріум» та інші методи, що застосовуються в груповій соціальній роботі.

Участь фахівця (соціального працівника, соціального педагога чи психолога) у групах взаємодопомоги залежить від етапу, на якому перебуває група. На етапі її створення фахівець долучається до формування групи та вирішення організаційних питань; на етапі початку роботи соціальний педагог / працівник допомагає членам групи налагодити стосунки, розробити групові норми, визначити цілі й завдання групи, спланувати її дії; під час активної діяльності групи фахівець бере участь у розв'язанні складних ситуацій, які виникають у процесі роботи групи, виконанні обраного плану дій. Соціальний педагог повинен знати про існування групи взаємодопомоги в громаді, щоб ділитися досвідом, співпрацювати й направляти клієнтів для участі в їхній роботі. Цінність такої форми підтримки полягає в тому, що фахівець сприяє зміні фокусу діяльності групи від зосередження на власних проблемах її членів через саморозвиток до зростання свідомості, коли учасники групи вчаться брати відповідальність за зміни; бути впевненими у власних силах, навчаючись розв'язувати власні й колективні проблеми без допомоги фахівця [7, с. 328].

Взаємодопомога в групі, як форма підтримки, може розглядатися як елемент допоміжної психотерапії, відповідно до якої людина, виступаючи в ролі помічника іншого, виявляє вміння знаходити рішення у важкій ситуації. Отримавши відповідні навички, навчившись бути помічником, людина поводиться впевнено, висловлює свої емоції та думки, демонструє нові для неї зразки й моделі поведінки. Це може стати умовою переходу від учасника групи до учасника суспільства.

Подальшої розробки потребують питання застосування механізмів взаємодопомоги та самодопомоги в соціально-педагогічній роботі з різними категоріями населення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Браун А. Групповая работа в Великобритании / Аллан Браун // Практика социальной работы. – К., 1996. – С.52–68.

2. Кравченко Р. Розвиток недержавних організацій соціальної сфери / Р.Кравченко, Н. Кабаченко, О. Васильченко // Соціальна робота в Україні: перші кроки; під ред. В.Полтавця. – К. : Видавничий дім «КМАкадемія», 2000. – С.130–145;

3. Петрович В. Особливості організації та функціонування групи взаємодопомоги батьків дітей з особливими потребами / В.Петрович // Проблеми педагогічних технологій: зб. наук. праць. – Луцьк. – 2002. – № 2. – С.113–120.

4. Психолого-педагогический словарь / [сост. Рапацевич Е.С.]. – Мн. : Соврем.слово, 2006. – 928 с.

5. Савельева И. Группы взаимопомощи / Савельева И., Недзельский Н., Толмасова А. – М. : Российский фонд «Имена», 2000. – 80 с.

6. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / [за заг. ред. І.Д.Звєрєвої]. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.

7. Соціальна робота з людьми, які живуть з ВІЛ/СНІДом: методичний посібник для проведення курсів підвищення кваліфікації / [Семигіна Т., Банас О., Венедиктова Н. та ін.] ; за ред.. Т.В. Семигіної. – К. : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія, 2007. – 620 с.

УДК 37.035.6–053.6

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ФУНКЦІОНУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ «СІМ'Я–ШКОЛА»

Зубцова Ю.Є., здобувач

Запорізький національний університет

У статті розглядається система роботи з формування патріотичних якостей молодших школярів у навчальний та позаурочний час. Автором пропонуються форми та методи ефективної взаємодії батьків та педагогів з розвитку патріотизму учнів початкової школи. Обгрунтовуються соціально-педагогічні умови, що сприяють ефективній діяльності з розвитку патріотичних якостей всіх учасників навчально-виховного процесу.

Ключові слова: взаємодія, діяльність, патріотичні якості, соціально-педагогічні умови, формування.

Зубцова Ю.Е. ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ «СЕМЬЯ-ШКОЛА» / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье рассматривается система работы по формированию патриотических качеств младших школьников в урочное и внеурочное время. Автором предлагаются формы и методы эффективного взаимодействия родителей и педагогов по развитию патриотизма учеников начальной школы. Обосновываются социально-педагогические условия, которые способствуют эффективной деятельности по развитию патриотических качеств всех учасников учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: взаимодействие, деятельность, патриотические качества, социально-педагогические условия, формирование.

Zubtsova Y. PATRIOTIC UP-BRINGING OF THE PUPILS OF THE PRIMARY SCHOOL IN THE CONDITIONS OF FUNCTIONING OF THE SOCIAL-PEDAGOGICAL SYSTEM «FAMILY-SCHOOL» / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The system of work of the formation of patriotic qualities of junior pupils in educational and extracurricular time is examined in the article. Forms and methods of effective co-operation of parents and teachers in the development of patriotism of pupils of junior school are offered by the author. Social-pedagogical terms which favour in effective activity in the development of patriotic qualities of all participants of the educational-upbringing process are grounded.

Key words: co-operation, activity, patriotic qualities, social-pedagogical terms, formation.

Соціально-економічні зміни, реформування українського суспільства на демократичних і гуманістичних засадах зумовлюють стратегічні завдання сучасної системи освіти. У державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Концепції виховання дітей і молоді в національній системі освіти поставлені завдання збереження і збагачення культури українського народу, визнання освіти важливим інструментом національного розвитку і гармонізації національних відносин.

Сьогодні патріотичне виховання віднесено до числа важливих напрямків розвитку загальноосвітньої школи України. Проте аналіз управлінських документів, стану педагогічної діяльності вчителів

початкових класів свідчить про наявність серйозних недоліків в організації виховної роботи щодо проблеми дослідження. З одного боку, є розуміння вчителями важливості патріотичного виховання молодших школярів, обізнаність щодо форм і методів такої діяльності, з іншого – невисока оцінка стану такої діяльності в класі і школі, наявність певних труднощів у використанні сучасних методів виховної взаємодії з учнями з урахуванням їх інтересів, потреб і здібностей, у взаємодії з сім'єю молодших школярів.

Теоретико-методологічні засади патріотичного виховання досліджувалися в роботах І. Беха, В. Борисова, Г.Ващенка, Г. Гончарука, Б. Ступарика, К. Чорної, П. Щербаня та ін.

Розробкою та обґрунтуванням організаційно-педагогічних засад патріотичного виховання в системі громадянської освіти займаються О. Бенца, Н. Дерев'янко, Т. Єлагіна, П. Ігнатенко, В. Іова, Т. Люріна. Питання формування національної культури школярів досліджувались у працях В. Борисова, Я. Журецького, Л. Медвіль, Н. Побірченко, В. Стрельчук, Д. Тхоржевського. Проблема патріотичного виховання школярів висвітлювалась в роботах В. Гонського, О. Коркішко, І. Місерви, П. Онищука, М. Павленка, Д. Пащенка, Р. Петронговського, Ю. Руденка та ін.

Зроблений нами **аналіз наукових джерел** з проблем патріотичного виховання особистості дозволяє стверджувати, що більшість робіт присвячується питанням патріотично-громадянських орієнтацій дорослої людини зі сформованою духовною сферою, а процес становлення та розвитку цих орієнтацій залишаються поза увагою дослідників. Існує необхідність систематизувати теоретичні положення щодо проблем патріотичного виховання в межах гуманістичного підходу, наукового вирішення потребують питання розробки нового змісту, форм та методів ефективної взаємодії школи і сім'ї з формування патріотичних якостей молодших школярів в сучасних умовах.

Таким чином, актуальність проблеми патріотичного виховання на сучасному етапі, недостатнє обґрунтування в теоретичному аспекті зумовили вибір ***теми*** дослідження ***«Патріотичне виховання молодших школярів в умовах функціонування соціально-педагогічної системи «сім'я-школа»«*** та ***мети статті –*** розробка змісту, форм, методів взаємодії школи та сім'ї, обґрунтування соціально-педагогічних умов, що сприяють ефективній діяльності з розвитку патріотичних якостей всіх учасників навчально-виховного процесу.

З метою визначення рівнів сформованості патріотичних якостей молодших школярів у сучасній школі було використано комплекс методів наукового дослідження. Так, високий рівень сформованості патріотичних якостей, за нашим дослідженням, констатовано у 6,6% молодших школярів, достатній рівень – 30,2% учнів, середній рівень – 54,3% учнів, низький рівень – 9,1 % учнів.

Дані опитувань батьків свідчили, що більшість дорослих не бачать сенсу в формуванні патріотичної свідомості своїх дітей: тільки третина батьків вказують на необхідність наполегливої праці, конкретних дій для забезпечення процвітання країни. Більше 80% батьків не вважали за потрібне виховувати патріотичні риси у своїх дітей. Тільки 5% відсотків батьків та 25% вчителів впевнено називали себе патріотами. До того ж тільки 8,2% вчителів оцінили рівень патріотичного виховання в школі та 5,0% у класі як високий, при досить високому рівні обізнаності щодо форм і методів роботи з патріотичного виховання учнів (93%).

Запропонована нами програма, спрямована на формування патріотичної свідомості всіх учасників навчально-виховного процесу, мала за *мету* створення системної сукупності педагогічних умов для забезпечення позитивної динаміки рівнів сформованості патріотичних якостей молодших школярів через взаємодію школи та родини учнів. Реалізація завдань формуючого етапу експерименту здійснювалась через цілісний навчально-виховний процес початкової школи у відповідності до *трьох напрямків*: 1) включення елементів патріотичного виховання у зміст навчальних предметів; 2) запровадження програми «Я – патріот!» в позаурочний час; 3) координація виховних дій школи і родини у формуванні патріотичних якостей учнів початкової школи.

Проте ефективність системної взаємодії школи та сім'ї з формування патріотичних якостей молодших школярів залежить не тільки від змісту навчально-виховної роботи, а й від створення відповідних організаційно-педагогічних умов, що забезпечують можливість та успішної реалізації завдань такої взаємодії.

Так, *організаційно-педагогічними умовами*, що сприяють ефективній педагогічного колективу та батьків з формування патріотичних якостей школярів нами були визначені наступні:

1. Цільова та ціннісна єдність педагогічної та батьківської спільноти щодо формування патріотичних якостей молодших школярів.
2. Готовність (мотиваційна, змістовна та операційна) батьків та вчителів до розвитку патріотичних якостей дітей в цілісному навчально-виховному процесі початкової школи.

3. Доцільне використання сучасних форм та методів організації навчальної та позаурочної діяльності з урахуванням вікових особливостей, потреб та інтересів молодших школярів.

4. Координація і гармонізація виховних зусиль батьків і навчально-виховної діяльності вчителя в єдиний цілісний процес.

5. Науково-методичний супровід процесу формування патріотичних якостей молодших школярів.

Створюючи передумови соціально-психологічної єдності колективу батьків та педагогів, ми намагались сприяти позитивному психологічному настрою в педагогічному та батьківському середовищі для окреслення змін у виховному процесі, формувати активне позитивне відношення до процесу розвитку патріотизму у молодших школярів, демонструвати нестандартні творчі форми роботи з учнями початкової ланки.

Готовність батьків та вчителів до виховної роботи розглядається нами як умова ефективності процесу формування патріотичних якостей дітей початкової школи. Виняткову роль у вихованні молодших школярів відіграє вчитель. Високий рівень професіоналізму, ерудиція, самодисципліна, прагнення до творчості сприяє розвитку подібних якостей і в учнів-початківців. Саме тому, формувальний етап педагогічного експерименту ми розпочали з формування готовності вчителів здійснювати діяльність з розвитку патріотичних якостей учнів.

Процес підготовки вчителів початкової школи до участі в проведені педагогічного експерименту передбачав:

1) формування позитивного (мотиваційно-ціннісного) відношення до експериментальної роботи через обговорення актуальності і важливості формування патріотичних якостей школярів, визначення мети, завдань, змісту діяльності та очікуваних результатів майбутньої діяльності, інформація щодо системи морально-матеріального заохочення вчителів;

2) науково-теоретичне обґрунтовування змістовної складової процесу формування патріотичних якостей школярів через проведення з вчителями та вихователями просвітницької роботи з проблем морального, сімейного та патріотичного виховання; підготовка пам'яток та методичних рекомендацій на допомогу педагогам.

3) науково-методичне забезпечення виконавчої (операційної) складової процесу формування патріотичних якостей школярів через:

- вибір сучасних ефективних форм та методів патріотичного виховання у відповідності до можливостей й інтересів молодших школярів;
- проведення семінарів, практикумів, тренінгів щодо оволодіння педагогами визначеними формами та методами;
- проведення нарад для корекції та розв'язання окремих проблем експериментальної роботи вчителів, аналізу проміжних результатів формувального етапу педагогічного експерименту.

Однією з найважливіших умов ефективності діяльності педагогів є удосконалення їх теоретичної та методичної підготовки. Працюючи з педагогами, ми надавали перевагу таким формам роботи, як семінари, лекції, круглі столи, педагогічні практикуми, дискусії та ін.

Здійснюючи психолого-педагогічну просвіту серед вчителів та батьків, ми враховували особливості навчання дорослих, а саме, потребу в обґрунтуванні, самостійності, наявного життєвого досвіду, назрілої необхідності, практичної спрямованості проблеми формування патріотизму в сучасному суспільстві. Поряд з традиційними методами (бесіда, розповідь) ми використовували метод аналізу конкретних ситуацій, педагогічні задачі, дискусія, обмін досвідом. Слайдові презентації застосовувались, з метою орієнтації слухачів щодо нової інформації, візуальної підтримки уваги на певній проблемі. В свою чергу, метод мозкового штурму використовувався для актуалізації наявного досвіду педагогів, батьків, генерації нових ідей.

Так, у практику роботи зі вчителями ввійшли семінари, де педагоги молодших класів ділились своїм досвідом роботи з проблем виховання культури поведінки у дітей, формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю, збагачували свою педагогічну скарбничку новими засобами художньо-естетичного розвитку школярів: «Проблеми виховання культури поведінки у дітей», «Формування у молодших школярів ціннісного ставлення до рідного краю», «Народна педагогіка – джерело національного виховання», «Особливості змісту, форм та методів правового виховання молодших школярів».

Лекційна робота присвячувалась таким темам, як «Психологія побудови етичного діалогу з молодшими школярами» та «Педагогічні умови формування патріотичних якостей молодших школярів». Впродовж лекцій ми звертали увагу вчителів-класоводів та вихователів груп продовженого дня на важливості особистісного підходу до учнів, з врахуванням індивідуальних особливостей, інтересів, ступеня

соціальної активності та результатів рівня розвитку патріотичних якостей молодших школярів. Наголошували, що при організації діяльності з молодшими школярами потрібно враховувати те, що види діяльності мають бути різноманітними, соціально значущими, а зміст діяльності має відповідати психологічним особливостям віку дітей. Якщо виховні дії педагога знаходять позитивний відгук у вихованців, забезпечують досягнення запланованих цілей, його морально розвивальні передбачення стають достатньо мобілізуючою силою [1, с. 111].

Ми підводили вчителів до розуміння того, що народні традиції мають органічно входити в навчально-виховний процес і слугувати надійним засобом виховання дбайливого відношення до людей.

У ході проведених круглих столів «Значення спілкування в розвитку особистісних якостей школяра», «Формування українського менталітету у молодших школярів», педагогічних практикумів «Виховання любові та поваги до рідної мови», «Засоби художньо-естетичного розвитку школярів» та ін., ми не тільки обговорювали проблеми виховання патріотичних цінностей, а й разом з вчителями корегували систему роботи у відповідності до відношення кожного учня та класного колективу взагалі до певного виду діяльності патріотичного змісту. Круглий стіл «Співпраця школи і батьків як необхідна умова розвитку дитини», «Виховуємо патріотів», дискусії «Патріотизм, героїзм – пережиток минулого чи наше сучасне та майбутнє?» передбачали участь батьків в обговорені запропонованих питань що, на нашу думку, сприяло встановленню порозуміння визначенню спільних підходів до виховання дітей.

Ще одне важливе завдання вихователя – формування мотиваційної сфери особистості, а саме бажань, прагнень, потреби бути соціальним, людяним, моральним, які підкріплені розумом, почуттям, волею та звичкою. Мотиваційну сферу особистості можна формувати тільки в діяльності. А мотив з'являється там, де створені відповідні умови для його виникнення.

Отже, завданням удосконалення роботи вчителя, вихователя є допомога учням та батькам в проведенні таких заходів, які дозволили б глибоко усвідомити, зрозуміти, відчути і сприйняти народні традиції, загальнолюдські ціннісні орієнтації, ті стосунки і норми, які традиційно лежать в основі відносин і взаємодій у суспільстві.

Виховна ефективність будь-якої діяльності перебуває в прямій залежності від її організації, продуманості, якщо враховуються вікові особливості дітей, відбувається чергування і дозування видів діяльності, різноплановість якої має надзвичайно важливе значення у формування всебічно розвиненої особистості школяра [2, с. 136].

Організація творчої особистісно та соціально значущої діяльності дітей у класі як моделі, способу життя сприяла як загальному розвитку та соціалізації особистості, так і формуванню патріотичних якостей школярів. Педагогами планувалися різні види діяльності, різні форми з метою знайти для кожної дитини корисну справу, дати їй можливість відчути моральне задоволення, радість від діяльності для інших як способу самореалізації. Критеріями результативності були успіх, хвилювання, що стимулювали активність, інтерес, моральні мотиви поведінки. Важливе значення в цій роботі мало вивчення та впровадження передового педагогічного досвіду з проблем: «Колективні творчі справи як засіб формування особистості та колективу», «Вічні цінності: методичні розробки занять», «Система роботи з батьками».

Педагогічні практикуми і тренінги, які ми проводили з метою оволодіння вчителями засобами організації різних видів діяльності патріотичного змісту відпрацьовували:

- вміння бачити перспективу спільної роботи, передбачати результати справи, керуванням якою займається педагог;
- вміння визначати конкретні ключові завдання;
- знання особливостей та можливостей дітей;
- продумування матеріально-технічного оснащення;
- вміння правильно налагодити облік та контроль в ході виконання діяльності, підводити висновки по завершенню [3, с. 38–39].

Доцільне використання сучасних форм та методів організації навчальної та позаурочної діяльності з урахуванням вікових особливостей, потреб та інтересів молодших школярів сприяли встановленню взаємної довіри, зацікавленості в досягненні успіхів між вихователями та вихованцями. Одним з інструментів формування таких відношень виступала методика організації колективної творчої діяльності. Обов'язкові умови проведення кожної такої справи є колективна розробка, колективне планування, колективне проведення і колективний аналіз отриманих результатів.

Активізації учнів сприяло і постійне введення ігрових ситуацій в навчальний та позаурочний час, бо для молодшого школяра найбільш сприятлива діяльність – ігрова. Гра має привабливі для дитини цілі, посильні правила. Результат, перемога приносить дитині позитивні емоції, задоволення, прагнення повторити дію [4, с. 89].

Підвищенню виховного впливу на школярів різноманітних позакласних заходів сприяло:
- проектування видів та форм виховної діяльності відповідно до вікових особливостей, індивідуальних та групових інтересів молодших школярів;
- гуманістичний, довірливий стиль відносин дорослих і дітей, їхнє взаєморозуміння і взаємодія в процесі підготовки та проведення колективних справ; творче співробітництво поколінь;
- орієнтація на загальнолюдські моральні норми і цінності у виховному процесі;
- взаємозв'язок навчальної та позаурочної виховної роботи.

Координація і гармонізація виховних зусиль батьків і вчителів в єдиний цілісний процес виховання є важливою умовою формування патріотичних якостей. У родині дитина отримує емоційний досвід ставлення до людей що її оточують – батьків, бабусі й дідуся, родичів, тут формується її любов до своєї Батьківщині великої і малої, через родину передається генетичний зв'язок поколінь. Патріотизм народжується і формується як почуття пов'язане із спостерігання рідного краю, найближчого оточення в ранньому дитинстві, тому ми націлювали батьків на важливості виховання в дітей поваги до сім'ї, предків, родинних звичаїв та традицій як підгрунтя формування почуття любові до Батьківщини.

У процесі роботи з батьками ми наголошували, що передача підростаючому поколінню моральних цінностей, традицій народу здійснюється через працю та спільну діяльності дітей та батьків. У молодших школярів важливо пробудити та розвинути такі якості, як любов до рідного дому, міста, гордість за досягнення країни, звичку до праці, прагнення бути добрими, турботливими, оберігати все живе та ін.. Сім'я має величезні можливості для виховання у дітей патріотичних почуттів. «Коріння цього високого, надзвичайно сильного та стійкого почуття поростає саме з рідної домівки. Для малюків батьківщина – це хата, де вони народились, левада, по якій бігали босоніж, тоненький струмочок, річка, яка весь час поспішає у невідомі краї, – це ті різні місця, які ми потім згадуємо до старості», – зазначає О. Савченко [5, с. 73]. Крім вродженої емоційної прихильності, з роками формується і свідоме почуття любові до рідного краю. Дітям просто необхідно знати, чим славні їхні місця, як захищали її наші рідні, як зараз працюють тато і мама.

Головною метою роботи з батьками було забезпечення активної участі батьків у навчально-виховному процесі молодших школярів як рівноправних партнерів, через:

1) обговорення актуальності і важливості проблеми патріотичних якостей школярів, формування позитивного відношення до експериментальної роботи;

2) вивчення інтересів й вподобань кожної сім'ї з метою використання їх у виховній роботі з дітьми;

3) підвищення рівня інформованості батьків з питань патріотичного виховання через науково-теоретичне обґрунтовування змісту загальнолюдських моральних, сімейних та патріотичних цінностей; підготовку рекомендацій батькам з питань виховання дитини в сім'ї;

4) формування готовності батьків до спільної діяльності з педагогами з розвитку патріотичних якостей учнів через проведення семінарів, практикумів, тренінгів щодо вибору сучасних ефективних форм та методів патріотичного виховання молодших школярів;

5) організацію спільного дозвілля батьків і дітей, спрямованого на забезпечення спадкоємності поколінь, відродження звичаїв і традицій нашого народу.

Успіх реалізації спільної діяльності школи і сім'ї щодо формування патріотичних якостей дітей значною мірою залежить від тих відношень, які складаються між класоводом та батьками, основою яких має стати довіра.

Система роботи з батьками передбачала цілий комплекс взаємообумовлених заходів, де перевага надавалась таким формам як: дискусія, круглий стіл, презентація сімейного досвіду (таблиця 1).

Педагоги розкривали важливість педагогічного потенціалу національно-культурних традицій, зазначаючи, що традиції:
- складають основний зміст виховання, служать формою культурного самозахисту нації;
- виступають як засіб і результат виховних зусиль народу протягом багатьох століть;
- надійно захищають національну самобутність народу, орієнтують на професійне самовизначення, пов'язане з традиційними регіональними промислами, декоративно-ужитковим мистецтвом;
- втілюють у собі минуле, сучасне і майбутнє українського народу, обґрунтовують його право на власну життєдіяльність і творчість, передають велич моральних засад нації;
- зберігають і передають досвід народу для зміцнення порядку і норм життя людей у певних соціальних умовах і етнографічних обставинах.

Ми впевнені – для успішного виконання поставлених завдань необхідне розуміння батьками місця і ролі родини в системі патріотичного виховання. У ході формувального етапу педагогічного експерименту

виправдали себе такі методи роботи в сім'ї, як залучення дітей до побутової праці, самообслуговування; сімейні прогулянки на природу; відвідування музеїв, історичних пам'яток; спільні читання та ін.

Таблиця 1 – Форми взаємодії школи з батьками в патріотичному вихованні молодших школярів

Форми взаємодії	Тематика
Виступи на батьківських зборах	«Роль родини в розвитку моральних якостей школяра» «Сім'я як носій духовних цінностей»
Дискусія	«Чи потрібно виховувати патріотів? «Чи має значення доля родини в долі Батьківщини?»
Рекомендації	«Культура спілкування батьків – приклад для дитини» «Формування екологічної культури дітей» «Дотримання прав дитини у сім'ї»
Форми роботи з батьками	«Родинне дозвілля» «Виховання працелюбності в сучасній сім'ї»
Круглий стіл	«У кого нема в житті минулого, у того не може бути майбутнього» «Складові батьківського авторитету. Роль батьківського прикладу у вихованні дітей»
Участь батьків у позаурочній діяльності	Підготовка матеріалів до інформаційних хвилинок Колективні творчі справи: усний журнал «Світ казок В.Сухомлинського», акція «Посади дерево», «Годівничка біля мого будинку», «Козацькі забави», «Слідопити» Сімейні історії «Історія моєї родини в історії Батьківщини», «З бабусиної скриньки» Конкурс родинних альбомів «Моя сім'я найкраща» Створення родовідного дерева «Нехай завжди квітує дерево» Ярмарок «Традиційна українська кухня» Укладання родинної збірки українських традиційних рецептів Конкурс продовжувачів прислів'їв Інсценізація народних казок Створення куточків народознавства Екскурсія «Краса рідного краю» Екскурсія до пам'ятника невідомому солдату на Алеї Слави Одноденний похід-десант «Екологічна турбота» Екскурсії «Острів Хортиця – легенди та міфи», до краєзнавчого музею, планетарію, до кінного театру «Запорізькі козаки» Фотовиставка «Краса світу», «Тридцять див України» Розробка проекту «Місто майбутнього»

Взаємодія батьківського та педагогічного колективу під час реалізації експериментальної програми з формування патріотичних якостей молодших школярів реалізовувалась шляхом здійснення індивідуальної роботи з сім'єю (спостереження, вивчення особливостей сім'ї), педагогічної просвіти батьків, залучення батьків до активної участі в навчально-виховному процесі.

У ході формувального етапу експерименту ми здійснювали включене спостереження характеристик відношення вчителів і батьків щодо проблеми дослідження і констатували позитивну динаміку щодо: поступової зміни ставлення батьків до формування патріотичних якостей у дітей, зростання показників їх участі і активності в позакласній виховній роботі класу і школи патріотичного спрямування.

Організація системної взаємодії школи та сім'ї з формування патріотичних якостей молодших школярів здійснювалася як поетапна підготовка вчителів та батьків, через врахування рівня готовності до сприйняття нового, їх ставлення до проблеми формування патріотичних якостей. Однак провідною педагогічною умовою, за результатами нашого дослідження, для всіх учасників освітнього процесу є наявність у вихователів глибокого переконання, що питання національного виховання дитини є дійсно важливе завдання. Важливим є також розуміння того, що сімейні погляди на формування патріотичних якостей дітей знаходились в гармонії з поглядами педагогічного колективу, мали наступність у сім'ї, не перебували в суперечності з родинними цінностями.

Дослідження, проведене нами, не вичерпує всіх проблем патріотичного виховання молодших школярів. Наступні дослідження цієї проблеми можуть бути спрямовані в таких напрямках, як місце і роль народних традицій у формуванні патріотичних цінностей, вплив соціально-педагогічної діяльності ЗМІ на становлення патріотизму молодших школярів тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посіб. / Бех І.Д. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с.
2. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: навч.посіб. / Карпенчук С.Г. – К. : Вища школа, 1997. – 304 с.
3. Методика воспитательной работы: уч. пособ. для студ. пед.уч-щ / [Коротов В.М., Гордин Л.Ю., Гордин А.Ю., Жуков В.В.] ; под ред. В.М.Коротова. – М. : Просвещение, 1990. – 175с.
4. Созонов В.П. Организация воспитательной работы в классе / Созонов В.П. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. – 160 с.
5. Савченко О.Я. Сімейне виховання. Молодші школярі / Савченко О.Я. – К. : Рад.школа, 1979. – 141 с.

УДК 378.016

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРАВОЗАХИСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Катола О.В., аспірант

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

У статті висвітлено деякі аспекти проблеми формування готовності майбутніх соціальних педагогів до правозахисної діяльності.

Ключові слова: майбутні соціальні педагоги, правозахисна діяльність, готовність до правозахисної діяльності.

Катола О.В. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРАВОЗАЩИТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ / Измаильский государственный гуманитарный университет, Украина.

В статье освещены некоторые аспекты проблемы формирования готовности будущих социальных педагогов к правозащитной деятельности.

Ключевые слова: будущие социальные педагоги, правозащитная деятельность, готовность к правозащитной деятельности.

Katola O.V. SOME ASPECTS OF THE PROBLEM OF FORMING THE FUTURE SOCIAL TEACHERS' READINESS FOR ADVOCACY ACTIVITY / Izmail State Liberal Arts University, Ukraine.

This article describes some aspects of the problem of forming the future social teachers' readiness for advocacy activity.

Key words: future social teachers, advocacy activity, readiness for advocacy activity.

«Соціальний педагог» – відносно нова спеціальність, поява якої зумовлена, перш за все, потребою українського суспільства в принципово новому стані забезпечення системи соціально-правового захисту дітей, сім'ї та молоді. Нові концептуальні орієнтири в галузі соціального виховання зумовлюють пріоритети професійної діяльності соціальних педагогів у розвитку правової культури суб'єктів соціально-педагогічної взаємодії. Гуманізація простору дитинства пов'язана з визнанням дитини особистістю, яка має таку саму гідність, що й дорослий; однак, якщо дорослий спроможний сам захистити свої інтереси, то дитина вимушена звертатися по допомогу до тих, хто може бути гарантом дотримання та збереження її прав; одним із них є соціальний педагог.

Діяльність соціального педагога, як і будь яка інша, включає перетворювальну, пізнавальну й ціннісно-орієнтаційні різновиди, що перебувають у силовому полі суб'єкт-об'єктних стосунків. Мається на увазі загальний контекст окреслених різновидів діяльності – правовий захист дитини, реалізація її прав.

Ось чому в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях здебільшого робиться акцент на закладені теоретичні передумови підготовки соціального педагога до здійснення правозахисної функції в професійній діяльності.

Найбільш фундаментально ці аспекти відображені в доробку І. Ковчиної, у зв'язку з осмисленням проблематики соціально-правового захисту дитинства. Окреслене питання набуло ключового значення в науковому дослідженні правової компетентності майбутнього соціального педагога, що здійснені Я. Кічуком. Означений ракурс знайшов відображення у науково-методичних розробках Ж. Петрочко, де

міститься методичний супровід навчального курсу «Основи правового захисту», що викладається у вищих навчальних закладах, які готують майбутніх соціальних педагогів.

У цьому контексті базовими вважаються фундаментальні дослідження професійно-особистісного розвитку педагога (К. Альбуханова-Славська, Б. Анан'єв, В. Мясіщев, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.). Особливе місце у розробці теоретичних засад підготовки соціальних педагогів займає концепція педагогічної освіти, яка була розроблена під керівництвом В. Сластьоніна.

Зауважимо, що вивчення системи освіти у соціально-педагогічному аспекті дає можливість сформулювати продуктивні моделі освіти особистості в цілісності й всеоб'ємності – від дитячих років до повної освітньої зрілості. У різних суспільствах ці моделі різні; процеси освіти регулюються також по-різному, як і відмінні в кожному конкретному випадку пріоритети тієї чи іншої держави в зазначеній сфері. Найбільш жорсткі моделі і механізми їх реалізації притаманні тоталітарним суспільствам, плюралістичні й ліберальні – демократичним. Зрештою, це все ж не дає вичерпної відповіді на питання, які ж моделі ефективніші, де найбільш гармонійно вчать «кодексу громадянина» і надають необхідні і достатні правові знання.

Вищезазначене і зумовило мету статті: висвітлити деякі аспекти проблеми формування готовності студентів до правозахисної діяльності – результату професійної підготовки соціальних педагогів в умовах сучасної вищої школи.

Соціальний педагог покликаний працювати у школі з усіма учнями, навіть більше з тими, хто потребує підвищеної уваги, зокрема з дітьми особливих категорій («категорійні діти»): діти з неблагополучних сімей, діти з неповних сімей, діти, батьки яких не працюють, або працюють на мінімальну зарплату, діти батьків-мігрантів, обдаровані діти, дезадаптовані діти, діти із підвищеною нервовою активністю тощо. Термін «категорійна дитина» було введено на початку нашого століття Н. Божескул і Л. Дробот у зв'язку з вивченням соціального супроводу дітей двома інституціями: службою у справах дітей та центром соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. При цьому чітко окреслено, по-перше, статус дитини (наприклад, дитина-сирота) і по-друге, ознаки статусу (наприклад дитина з обмеженими можливостями, фізичними вадами обов'язкова має медичне свідоцтво). Стрижневого значення у цій діяльності набувають правові основи цієї діяльності. Йдеться про актуалізацію правового поля життєдіяльності будь-якої дитини. Так, принципово важливо на основі аналізу міжнародних документів ознайомити дітей з адаптованими нормами Загальної декларації прав людини, Декларацією про права дитини, Конвенцією про права дитини. Здійснюючи правову освіту необхідно надати особливої уваги ролі у сфері захисту прав дітей міжнародних організацій, зокрема, Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) та неурядових регіональних правозахисних організацій. При цьому соціальний педагог має довести, що в останні роки посилюється інтерес у міжнародному загалі до питання захисту дітей, і спрямований він не на абстрактний захист прав дітей, а на такий захист, який би відповідав основним принципам і нормам міжнародного права. Першою спробою вирішення цих проблем стала Конвенція ООН про права дитини, яка визнала дитину суб'єктом права, а її інтереси пріоритетними перед потребами суспільства.

Натомість у процесі професійної підготовки соціальних педагогів доцільно акцентувати увагу студентів на такому загальновизнаному факті: сьогодні вже очевидна неспроможність довгоіснуючої концепції суб'єкт-об'єктних відносин, коли спостерігалося панування моносуб'єктного підходу, при якому розвиток дитини вбачався як зовнішньо обумовлений процес формування.

Аналізуючи досвід вітчизняної соціально-правової сфери, можна вичленити такі ціннісні особистісні установки, якими має користуватися майбутній спеціаліст соціально-педагогічної сфери, спираючись на основні положення Конвенції, з метою реалізації принципу гуманізації соціалізуючого процесу: педагогічний гуманізм, який проявляється у повазі особистості дитини, її гідності, сприйнятті її запитів, інтересів, впевненості у власних силах, емфатичне розуміння дітей і підлітків, співробітництво, діалогізм, особистісна позиція соціального педагога, його здатність до творчого самовираження, глибокі знання основних міжнародних документів, національних нормативно-правових актів, що регулюють соціально-правовий захист дітей різних категорій. У зв'язку із вищезазначеним, виключного значення, на нашу думку, набувають шляхи організації правозахисної діяльності майбутніх соціальних педагогів, які чітко окреслює і змістовно висвітлює А. Капська [1], відповідно до яких кожний спеціаліст соціально-педагогічної сфери зможе перевірити свою готовність до роботи в складних ситуаціях захисту прав дитини. Соціальний педагог виконує різнопланові професійні ролі – захисника, адвоката, посередника-помічника, носія соціальної справедливості, організатора правомірної поведінки вихованця, аніматора, експерта просоціальних дій. Фактично соціальний педагог у взаємодії з різними мікроструктурами і відповідними особами можуть здійснювати повноцінну правозахисну діяльність стосовно дітей.

У нашому розумінні правозахисна діяльність характеризується як багатофункційне явище, яке поєднує у собі операційний та особистісний аспекти. Так, у правозахисній діяльності базовою характеристикою виступає здатність студента приймати обґрунтовані законодавчими нормами професійні рішення, підґрунтям яких є його спроможність орієнтуватися у правових явищах – основі вчинення дій,

спрямованих на встановлення і захист правових відносин. Передумовою розвитку правової компетентності майбутнього соціального педагога є ціннісне його ставлення до соціально-педагогічної діяльності, усвідомлення своїх повноважень вирішувати правові питання вихованців через переконання у справедливості, розумності, доцільності того правового поля, що створює чинне законодавство. Формування готовності соціального педагога обумовлено характером діяльності та вимогами до особи педагога. Як відмічає Ю. Чуфаровський, психологічний аналіз професійної правозахисної діяльності дозволяє виділити кінцеву ціль такої діяльності як забезпечення максимальної соціально-правової захищеності людини з одного боку та дотримання законності та правопорядку з іншого. Така діяльність потребує від професіонала безумовного знання законів, досвіду, технічної забезпеченості, акторства, красномовства, комунікабельності, довіру у відношеннях, чесності, порядності, справедливості. Вищезазначене набуває особливого змісту, коли мова йде про педагогічний правозахисний процес соціального педагога по відношенню до дитини.

Враховуючи сучасне розуміння феномену «готовність» (Н. Левитов, А. Линенко, О. Хращевська та ін.), можна стверджувати, що специфіка означеної особистісно-професійної якості стосовно досліджуваного аспекту діяльності соціального педагога безпосередньо пов'язана із наявністю спеціальних знань та умінь організації правозахисної діяльності та певним особистісним станом.

До того ж, на основі аналізу наукового доробку О. Шульги складовими професійної готовності соціального педагога до правозахисної діяльності є особливий особистісний стан педагога, спрямований на реалізацію охороно-захисної функції, яка включає в собі такі взаємопов'язані та взаємообумовлені компоненти: мотиваційний, когнітивний, процесуальний, творчий, аналітичний [5].

Намагаючись визначити педагогічну сутність цього феномена, ми проаналізували найбільш визнані психологічні концепції розвитку особистості (соціально-психологічна теорія А. Петровського, динамічна функціональна психологічна теорія К. Платонова, особистість і предметна діяльність у психологічній теорії О. Леонтьєва та ін.) і дійшли висновку про конструктивні ідеї, закладені, зокрема, у культурно-психологічній концепції В. Рибалки. Саме в ній йдеться про тривимірну психологічну структуру особистості: 1) соціально-психолого-індивідуальний, в контексті якого і осмислюється феномен самосвідомості; 2) діяльнісний; 3) віковий. Ця теорія, на наш погляд, пояснює властивості особистості і дозволяє розширити наукові знання, з одного боку, про свідомість, базою якої виступають знання людини та таку характеристику як спроможність ставити цілі діяльності. З іншого боку, дійти висновку, що виключного значення набуває така якість, як усвідомленість. Природа готовності до правозахисної діяльності пов'язана з конкретизацією спонук поведінки особистості, таксономією цілей діяльності. Зазначене дозволяє нам стверджувати, що мотиваційний компонент готовності майбутніх соціальних педагогів до правозахисної діяльності і є стрижневим, оскільки концентрує і ставлення студента до соціально-педагогічної діяльності, і усвідомлення цілей та потреби в ній, і оцінку такої діяльності [2].

Так, мотиваційний компонент готовності до правозахисної діяльності є тим осередком, біля якого конструюються основні якості особи соціального педагога як правозахисника. Пояснюється це тим, що мотиваційно-ціннісний компонент виконує регулятивну функцію у процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів до правозахисної діяльності. Цей компонент характеризує саморегуляцію суб'єкта соціально-педагогічної діяльності правової сфери. Йдеться про спонукання, що включають активність індивіда, – її потреби, інтереси, переконання, ідеали (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн). Мотив не лише передує діяльності, а й спрямовує її; мотивація свідчить про особистісний смисл, якого набуває саме цей вид діяльності для особистості. До мотивації відносять все те, що пробуджує реальну активність, узагальнені та конкретні життєві цілі, заради яких діє людина. Зокрема, В. Сластьонін стверджує, що мотивація – психологічна вирішальна ланка у структурі готовності [3]. К. Обуховський пояснює мотив як вербалізацію цілей та програми, які дають можливість конкретній особі почати діяльність. Так, Х. Хекхаузен вважає, що мотив є бажаний цільовий настрій у рамках відношення «індивід – середовище», а мотивація – є те, що пояснює цілеспрямованість дії. У зв'язку з тим, що різноманітні відношення людини з середовищем представлені у відносно стійкій мотиваційній сфері особистості, будь-яка діяльність, у тому числі і правозахисна, звичайно співвідноситься більш ніж з одним мотивом і є, таким чином, полімотивованою [4].

Проблема мотиваційної готовності педагога до захисту прав та свобод дитини, взаємодії з вихованцями в правозахисному процесі, урахування потреби професійного самовдосконалення у правозахисної діяльності є однією з основних у підготовці соціального педагога-правозахисника. Тільки адекватна цілям правозахисного процесу мотивація забезпечує більш повне розкриття професійної діяльності та саморозкриття особистості педагога. Таким чином, мотиваційний компонент готовності до правозахисної діяльності включає: емоційно-ціннісне відношення до дитини та інших людей (гуманістична направленість особистості), позитивне відношення до професії та розвитку своїх професійно-значущих якостей (професійно-педагогічна направленість), позитивне відношення до предмету правозахисної діяльності (соціально-правова направленість).

Дія когнітивного компоненту правозахисної діяльності здебільшого направлена на збагачення майбутніх соціальних педагогів психолого-педагогічними знаннями в цілому та спеціалізованими знаннями про сутність, закономірності та структуру педагогічного правозахисного процесу, взаємодію з іншими учасниками правозахисного процесу, можливості застосування норм права у соціально-педагогічній сфері діяльності, а також про ефективні засоби та форми захисту прав та інтересів дитини. Цей компонент вказує на сукупність правових знань. Через змістові характеристики цього компоненту видається за можливе судити про правову освіченість студента, його налаштованість на неперервну правову самоосвіту, правову поінформованість як результат вияву ним пізнавальної самостійності. В основі цього компоненту лежить теоретична підготовка соціального педагога-правозахисника, яка є фундаментом його практичної діяльності.

Накопичення досвіду правозахисної діяльності відноситься до процесуального компоненту професійної готовності майбутніх соціальних педагогів та визначається знаннями теорії правозастосування та відправлення правосуддя стосовно дітей у правозахисному процесі. Йдеться також про сформованість на необхідному рівні вмінь: встановити факт порушення прав та свобод дитини, визначити форми захисту (встановлення) порушеного права, відпрацювати методи захисту, користуватися своїми особистісними якостями та здібностями, встановити психологічний контакт з дитиною, іншими учасниками правозахисного процесу, представниками органів державної влади.

Зауважимо, що одним з важливих факторів здійснення правозахисної діяльності доцільно вважати «креативність» соціального педагога, яка й складає творчий компонент означеної сфери.

Творчий компонент передбачає включення у професійну діяльність творчого уявлення особистості, фантазії, оригінальних інтелектуальних та емоційних проявів своєї особистості, інтуїції, швидкого узагальнення інформації, вміння імпровізувати, використовувати елементи адвокатської техніки. Цей компонент дозволяє вимірювати не лише характер здійснюваної майбутнім соціальним педагогом правової діяльності (репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчо-репродуктивний, творчий), а й вияв самодіяльності, здатності до самозмін.

Аналітичний компонент готовності майбутніх соціальних педагогів до правозахисної діяльності дозволяє їм співвідносити бажаний та отриманий результат діяльності. Цей компонент поєднує у собі: усвідомлення себе максимально корисним для дитини за умови її захисту, вміння прогнозувати декілька варіантів здійснення правозахисної діяльності за оцінкою досягнутих результатів, співвідношення своїх можливостей до завдань конкретних умов правозахисної діяльності. У правозахисному процесі соціальний педагог повинен надати свої аргументи представникам органів державної влади у переконливій формі, ретельно знаючи особистість дитини, причини та мотиви порушення її прав та свобод. Вміння поєднати у правозахисному процесі інтереси дитини та суспільства, вміння підняти соціальне значення захисту при відстоюванні приватного інтересу – це один з важливих проявів аналітичного компонента в правозахисної діяльності соціального педагога [5].

Таким чином, процес навчання студентів органічно поєднує у собі поступово ускладнені елементи структури правозахисної діяльності від простих, не потребуючих спеціальних навичок та вмінь, до більш складних творчих проявів вказаної діяльності, здійснювати які можливо лише фахівцям з достатньо високим рівнем професійної готовності до правозахисної діяльності.

Перспективи подальшого наукового пошуку ми пов’язуємо із поглибленням наукового уявлення про феномен «готовність майбутнього соціального педагога до правозахисної діяльності», розробкою і апробацією діагностувального інструментарію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Капська А.Й. Соціальна робота: навч. посіб. / Капська А.Й. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 328 с.
2. Кічук Я.В. Правова компетентність майбутнього соціального педагога: теорія і практика: [монографія] / Кічук Я.В. – Ізмаїл, 2009. – 232 с.
3. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 221 с.
4. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Хекхаузен Х. – СПб. : Питер; Смысл, 2003. – 512 с.
5. Шульга А.А. Правозащитная деятельность социального педагога / А.А. Шульга // Европа и современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: Материалы Третьей международной научной конференции, (3–9 мая 2005 г.) Калининград-Варшава. – М.: МАНПО, 2005 – 610 с. – С. 586–591.

УДК 37.017.92

ТРЕНІНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ З ПРАВ ЛЮДИНИ ЯК ЗАСІБ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Кирилова К.В., аспірант

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

У статті висвітлено деякі аспекти тренінгових технологій у контексті вдосконалення правової культури майбутніх соціальних педагогів на етапі їх навчання у вищій школі.

Ключові слова: неформальна освіта, тренінг, тренінг з прав людини.

Кириллова Е.В. ТРЕНИНГОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПО ПРАВАМ ЧЕЛОВЕКА КАК СПОСОБ УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ / Измаильский государственный гуманитарный университет, Украина.

В статье освещены некоторые аспекты тренинговых технологий в контексте совершенствования правовой культуры будущих социальных педагогов на этапе их обучения в высшей школе.

Ключевые слова: неформальное образование, тренинг, тренинг по правам человека.

Kirilova K.V. TRAINING TECHNOLOGIES ON HUMAN RIGHTS AS THE WAY OF IMPROVING THE LEGAL CULTURE OF SOCIAL PEDAGOGUES / Izmail State Liberal Arts University, Ukraine.

This article reviews some aspects of the training technologies in the context of improving the legal culture of future social pedagogues at the stage of their education in higher school.

Key words: informal education, training, training on human rights.

Реалії сьогодення засвідчують, що сучасне суспільство потребує кваліфікованих фахівців, здатних компетентно здійснювати соціально-правовий захист інтересів дитини, сприяти не лише підвищенню рівня правової культури дітей та їх батьків, а й поліпшенню соціальної ситуації розвитку дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах. Як відомо, в Україні в 1990 році до Класифікатора напрямів і спеціальностей вищої професійної освіти була включена спеціальність «соціальна педагогіка», а також у тарифно-кваліфікаційний довідник введена відповідна посада «соціального педагога», однією зі сфер професійної роботи якого є правозахисна, правоосвітня діяльність. До обов'язків фахівця, зокрема, входить виявлення сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах та прийняття заходів щодо захисту прав дітей, охорона їх життя і збереження здоров'я, представлення інтересів дитини в правозахисних органах. Для успішного здійснення такого спектру дій соціальний педагог повинен вичерпно знати закони про охорону дитинства та материнства, про охорону праці дітей, про право дитини на пенсію, повинен володіти розвиненою правосвідомістю, бути обізнаним у механізмах захисту прав і свобод особистості дитини.

Вивчення і аналіз провідних вітчизняних вищих шкіл, де успішно здійснюється професійна підготовка конкурентоспроможних соціальних педагогів (Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Ніжинський національний університет ім. М. Гоголя, Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка) доводить, що сучасна система вищої професійної педагогічної освіти має значні ресурси в аспекті підготовки студентів до правозахисної, правоосвітньої діяльності. Це пов'язано із зовнішнім впливом тих гуманістичних перетворень, що відбуваються в державі і додають освітній сфері гнучкість і варіативність. Проте в існуючій системі підготовки соціальних педагогів до здійснення діяльності, спрямованої на забезпечення соціально-правового захисту дітей, мають місце серйозні недоліки. До них можна віднести:

- розрізненість теоретичної, методичної і технологічної підготовки соціальних педагогів до правозахисної, правоосвітньої діяльності;
- відсутність системного, комплексного розкриття державно-правового механізму здійснення захисту прав дітей в курсах нормативних навчальних соціально-педагогічних дисциплін;
- недостатню практичну орієнтованість освітнього процесу у сфері соціально-правового захисту дітей;
- недосконалість оптимальних форм і методів підвищення кваліфікації соціальних педагогів.

Проведені психолого-педагогічні дослідження (Б.Г. Ананьєв, А.А. Бодалев, М.І. Дьяченко, А.К. Маркова, Д.М. Узнадзе) складають теоретичні передумови для вирішення завдань підготовки соціального педагога до правозахисної, правоосвітньої діяльності в системі вищої професійної освіти. Захист прав дитини осмислено в юридичній літературі, зокрема, в контексті ювенальної юстиції (Ю.Ф. Беспалов, Г.Н. Вєтрова, О.Х. Галімов, Е.Б. Мельникова). Захист прав дитини у професійній діяльності соціального педагога в ракурсі проблематики соціальної педагогіки розглядалися в роботах Ю.В. Василькової, В.А. Варивдіна, М.А. Галагузової, А.В. Іванова, І.П. Клемантович, М.В. Шакурової.

Попри суттєвих напрацювань дослідників, що містять практико-орієнтовні підходи щодо вдосконалення професійної підготовки майбутнього соціального педагога до правозахисної, правоосвітньої діяльності, на жаль, ще й досі бракує науково-методичних орієнтирів, пов'язаних із тими технологіями, які є

найпродуктивнішими в аспекті готовності фахівця у зазначеній сфері соціально-педагогічної роботи. Йдеться про ті з наукових праць, які сприяють розв'язанню у вищій школі питання, пов'язаного із виробленням у студентів першооснов професіоналізму у правозахисній, правоосвітній діяльності.

Зазначимо, що дослідження проблем формування професіоналізму соціального педагога за допомогою цілеспрямованих вправ знайшло своє відображення в ряді праць зарубіжних авторів (Ф. Аллен, І. Гілффорд, Ф. Джонес, Дж. Моллін, Д. Мюллер, К. Рдестам, Р. Роят та ін.). Зарубіжний досвід застосування професійних тренінгів в процесі перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців соціальної сфери узагальнено в роботах С.А. Беличевої, Т.Є. Георгієвої, Т.В. Кодшанової, В. Реньге та ін.

Однак нерозробленість теоретичних аспектів проблематики тренінгових технологій, відсутність чіткості та цінності стосовно методики організації тренінгів з правової освіти стримують процес їх широкого впровадження у практику неперервної професійної освіти соціальних педагогів у сфері правозахисної, правоосвітньої діяльності, що й зумовило мету статті – висвітлити деякі аспекти одного з підходів до вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до здійснення правозахисної, правоосвітньої діяльності через занурення їх у тренінгові технології з прав людини в період навчання у вищій школі.

Освіта в галузі прав людини консолідує зусилля освіти, навчання та інформування для формування загальної культури прав людини шляхом обміну знаннями, прищеплення навичок правомірної поведінки і формування активної громадянської позиції, спрямованих на зміцнення поваги прав людини та основних свобод, розвиток людської гідності, забезпечення можливості ефективно брати участь в житті демократичного суспільства.

Освіта соціальних педагогів у галузі прав людини може бути формальною, неформальною і позаформальною. Так, формальна освіта передбачає структуровану систему освіти у вищому навчальному закладі, яка включає спеціалізовані програми з правових навчальних дисциплін професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до здійснення правозахисної, правоосвітньої діяльності.

Позаформальна освіта означає будь-яку плановану програму з освіти в галузі прав людини, що має на меті поліпшення певних умінь і навичок соціального педагога у сфері правозахисної, правоосвітньої діяльності за рамками чинного навчального плану.

Неформальна освіта доповнює формальну освіту і розглядається як неперервний процес, в ході якого соціальний педагог вдосконалює знання, виробляє певні вміння, навички, відносини і цінності, необхідні для компетентного здійснення ним правозахисної, правоосвітньої діяльності.

Сьогодні найбільш поширеним методом у неформальній освіті є тренінги з прав людини. Тренінг (англ. training від train «навчати, виховувати») – це заздалегідь запланований процес, мета якого змінити ставлення, знання або поведінку учасників за допомогою навчального досвіду, і спрямований на розвиток навичок виконання певної діяльності або декількох видів діяльності. Тренінг з прав людини характеризується як цілеспрямований запланований процес з вивчення соціальними педагогами прав людини та механізмів забезпечення їх захисту, набуття навичок застосування їх у життя, розвитку цінностей і поведінкових моделей у відстоюванні прав людини [1].

Найбільш розповсюдженими є німецька, англійська та українська моделі тренінгів. Конкретизуємо їх своєрідність.

Німецька модель вважається моделлю агресивної ліквідації прогалин. Деталізуємо її ознаки: 1) створити ситуації некомпетентності учасників; 2) продемонструвати учасникам їх некомпетентність (мотивація до знань); 3) довести, що всі учасники – некомпетентні; 4) змусити учасників задатися питанням: «а як же має бути?»; 5) продемонструвати ефективні варіанти; 6) розкрити механізм успішності; 7) зафіксувати модель у свідомості, як ефективну. Як бачимо, така тренінгова технологія має домінантою «відсутність компетентності» у відповідній сфері професійної діяльності майбутнього фахівця.

Англійська модель розглядається як взірець практикування нових умінь. Її ознаками є такі: 1) діагностика знань (умінь, навичок) через вправи; 2) формулювання мети і завдань (виходячи з діагностики); 3) інструктування щодо видів діяльності; 4) демонстрація; 5) моделювання; 6) тренування; 7) зворотній «позитивний» зв'язок. Отже, вправи у такій моделі тренінгу є системостворювальними.

Конкретизуємо найбільш розповсюджену у вітчизняній практиці тренінгову модель. Здебільшого її характеризують такі особливості, як-от: 1) виклик, стимулююча (мотиваційна) вправа; 2) зразок, або ж модель, яка потребує діяльності; 3) діяльність за пропонованими або самостійно розробленими алгоритмами; 4) рефлексія діяльності; 5) визначення «сутнісного залишку» від вправи (фіксація важливості або ефективності апробованої моделі); 6) емоційне відчуття радості від спільної діяльності і власних досягнень; 7) при необхідності закріплення навичок на інших вправах.

Отже, є підстави вважати провідними принципами за такою моделлю наступні: принцип виклику – завдання, заклик до діяльності; позитивного зворотного зв'язку; вагомості та ефективності

відпрацьованої методики – «сутнісного залишку; ефективності методів і вправ; принцип «переживання радості зростання, досягнень, спілкування».

З урахуванням вищевикладеного, зауважимо, що тренінг з прав людини повинен розроблятися відповідно до чітко визначеної мети. При цьому виокремлюють три базові цілі навчання під час проходження тренінгу з прав людини.

По-перше, отримання інформації та знань про:
- те, що таке справедливість, рівність, людська гідність, демократія, права людини;
- роль прав людини, їх минуле і майбутнє значення в житті кожного, в житті суспільства, в житті людей в усьому світі;
- відмінність між особистими, політичними, соціальними, економічними, культурними правами;
- основні міжнародні правові документи, метою яких є захист прав людини, такі як Загальна декларація прав людини, Європейська конвенція про захист прав людини і основних свобод та інші;
- місцеві, національні і міжнародні організації, неурядові організації, які працюють на підтримку та захист прав людини;
- дієві механізми захисту прав людини та ін.

По-друге, здобуття та закріплення навичок (активного слухання і комунікації, вміння вислуховувати різні точки зору, відстоювати свої дії, знаходження значимої інформації, критичної оцінки доказів, прийняття рішень на підставі аргументованого судження, співробітництва і позитивного вирішення конфліктів, захисту прав людини) таким чином, щоб функції та обов'язки соціальних педагогів активно реалізовувалися в сфері дотримання прав людини і поваги до них. Базова обізнаність зі стандартами прав людини є недостатньою для перенесення їх учасниками тренінгу в поле своєї професійної діяльності. Підкреслимо, що здобуття навичок має проходити як процес, у якому вміння поступово шліфуються за допомогою практики.

По-третє, зміна негативного ставлення до прав людини своєю позитивною точкою зору та активними діями, тобто майбутні соціальні педагоги почнуть розуміти необхідність впровадження та захист прав людини у своїй роботі і, власне, реалізовувати його шляхом виконання своїх професійних обов'язків. У даному випадку питання полягає у формуванні цінностей людської гідності, власної значущості та значущості інших незалежно від соціальних, культурних, мовних і релігійних відмінностей, а також почуттів співпереживання і солідарності з іншими, прагнення підтримати тих, чиї права опинилися під загрозою, почуття справедливості та прагнення працювати для досягнення ідеалів свободи, рівності та поваги різноманітності.

У процесі проведення тренінгу з прав людини для студентів, майбутніх соціальних педагогів, важливо навчити учасників розпізнавати ситуації порушення прав людини, захищати їх, відпрацювати практичні дії щодо недопущення порушень прав людини.

У нашому досвіді, як правило, структура базового тренінгу з прав людини складається з таких основних елементів:

1) Відкриття тренінгу (формулювання цілей та завдань тренінгу).
2) Знайомство (наприклад, вправа «Маятник», вправа «Дерево очікувань», розробка правил роботи учасників тренінгу.
3) Основні тематичні блоки:

а) базові поняття з прав людини (наприклад, вправа «Коло думок» та відео-лекція М. Новицького «Фундаментальна лекція про права і свободи людини»);

б) каталог прав людини, основні документи (наприклад, робота в малих групах, вправа «Нова планета» та міні-лекція про міжнародні та національні нормативно-правові акти щодо прав людини з використанням Power Point презентації);

в) аналіз ситуацій порушення прав людини (наприклад, вправа «Читання газет крізь «окуляри прав людини», дискусія);

г) національні й міжнародні механізми захисту прав людини (наприклад, міні-лекція про національні та міжнародні механізми захисту прав людини);

д) ситуації порушення прав людини і механізми захисту (наприклад, робота в парах щодо аналізу ситуацій в сфері порушення прав людини, методика «мета-план»);

є) активні дії (наприклад, ситуативне моделювання випадків порушення прав людини та їх вирішення).

4) Підведення підсумків тренінгу (наприклад, вправа-рефлексія).

Внаслідок участі у базовому тренінгу з прав людини очікується, що учасники можуть: пояснити зміст не менше ніж 10-ти прав людини; назвати основні міжнародні та національні документи з прав людини;

розрізняти ситуації, в яких права людини порушуються та ті, в яких порушення прав не відбувається; пояснити причини і механізм обмеження прав людини; назвати ефективні механізми захисту прав людини (міжнародні та національні інституції); способи активних дій на захист прав людини та обирати дії відповідно до ситуації порушення.

Відмітимо, що принципово важливо під час вироблення плану тренінгу, посилену увагу приділяти вправам і матеріалам. У загальному вигляді методи і техніки навчання можна умовно розділити на ті, що дають можливість дізнатися про нову інформацію (наприклад, лекції, аналіз текстів тощо) і на ті, що сприяють отриманню або обміну досвідом (наприклад, дискусія, дебати, кейси з досвіду учасників, рольові ігри тощо).

Наш досвід запровадження такої тренінгової технології засвідчує, що, коли необхідно передати знання, доцільно користуватися техніками презентації. З них найкраще застосовувати:
- лекцію з застосуванням різних візуальних способів (схем, діаграм), які економлять час при описі правових явищ;
- навчальний фільм, що дозволяє передати дані та відомості, що стосуються прав людини, підвищити сприйнятливість до проблематики прав людини, порушеної у фільмі, виробити вміння сприймати суспільну дійсність крізь призму прав людини;
- дискусію як обмін ідеями чи поглядами між членами малих груп з проблеми чи питання, який представляє загальний інтерес.

Водночас, коли необхідно вирівняти рівень знань учасників групи, доцільно, на наш погляд, користуватися техніками дій. З них найкраще застосовувати такі: «сніговий клубок», різні техніки роботи в малих групах, «плани мислення».

У випадку, коли необхідно вийти за рамки схеми навчання, можна скористатися техніками за участю слухачів. З них найкраще застосовувати: асоціативні методи, «дерево рішень», «плани мислення», «карти пам'яті» і «мозковий штурм». Наприклад, «мозковий штурм» є основним інструментом, який використовується для групового вирішення проблеми. Він спрямований на аналіз проблеми, генерування ідей і пошук оптимальних рішень як теоретичних, так і практичних проблем. До того ж «мозковий штурм» сприяє активній участі і стимулює учасників використовувати максимально творчий підхід до вирішення проблеми. Слід наголосити, що в ситуації, коли необхідно сформувати відповідні вміння учасників тренінгу, краще всього користуватися техніками дій. З них найкраще застосовувати:
- дебати, спрямовані на формування вміння аргументувати і використовувати контраргументи, висловлювати власну думку, за допомогою обміну думками приймати рішення,
- «мета-план» (обмін поглядами),
- моделювання (замальовка ситуації),
- рольова гра, як метод, спрямована на зміну цінностей, усвідомлення учасниками наслідків власних дій та дій інших людей, прояснення почуттів і поведінки інших людей в даній ситуації, а також на створення безпечного середовища для вивчення учасниками проблем, які в звичайному житті вони не можуть спокійно обговорити.

Узагальнення досвіду запровадження тренінгових технологій переконливо засвідчує, що знання та поведінка, які освоюють учасники під час проходження тренінгу, формують їхні переконання, цінності. Переконання засновані на таких цінностях, наприклад, як повага, відкритість до різних культур, дотримання універсальних стандартів з прав людини. Нові переконання (цінності) можна вважати закріпленими, коли вони виявляються в діях чи поведінці.

Загальновідомим є той факт, що тренінг є різновидом навчання, який дозволяє учасникам використовувати здобуті знання і досвід для втілення в життя своїх ідей та планів, а також розглянути можливість практичного застосування стандартів прав людини у своїй щоденній роботі. Як активний метод підготовки, тренінг дає змогу забезпечити плавний перехід від пізнавальної діяльності до професійної.

Таким чином, тренінг з прав людини є одним із інноваційних підходів до фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів для здійснення правозахисної, правоосвітньої діяльності. До того ж він сприяє розширенню горизонтів професійного вдосконалення фахівців соціальної сфери.

Перспективи подальших досліджень ми пов'язуємо з розробкою тренінгових технологій, які сприятимуть формуванню правової культури майбутніх соціальних педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Компас [текст]: пособие по образованию в области прав человека с участием молодежи / [П. Брандер, Р. Гомес, Б. Оливейра та ін.]. – Council of Europe Publishing. – Страсбург. – 2002. – 478 с.

2. Коптаж Г. Непрерывное образование: основные принципы / Г. Коптаж // Альма Матер. Вестник высшей школы. – 1991. – №6. – С. 52–56.

3. Марасанов Г.И. Методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологическом тренинге / Марасанов Г.И. – Киров, 1995. – 152 с.

4. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / [за заг. ред. проф. І.Д. Звєрєвої]. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.

УДК 316.61 : 371.11 : 159.93

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ МОТИВАЦІЇ НА САМОВИЗНАЧЕНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРОФЕСІЇ

Левченко О.О., к.пед.н., доцент

Східноукраїнський національний університет ім. Володимира Даля (м. Луганськ)

Автор розкриває підготовку майбутніх фахівців гуманітарної сфери – вчителя школи, психолога, викладача вищої школи, управлінця – на рівні самовизначення й фасилітативних дій. Важливо в складній динамічній системі «професійного самовизначення» в межах фасилітативного підходу не згубити систему управління та організацію професійної орієнтації учнівської молоді.

Ключові слова: соціальна значимість, самовизначення, система, фасилітативний підхід, дії, цінності, мотивація.

Левченко О.А. ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЛИЯНИЯ МОТИВАЦИИ НА САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ / Восточноукраинский национальный университет им. Владимира Даля (г. Луганск), Украина

Автор раскрывает подготовку будущих специалистов гуманитарной сферы – учителя школы, психолога, преподавателя высшей школы, управленца – на уровне самоопределения и фасилитативных действий. Важно в сложной системе профессионального самоопределения и в пределах фасилитативного подхода не потерять систему управления и организацию профессиональной ориентации ученической молодежи.

Ключевые слова: социальная значимость, самоопределение, система, фасилитативный подход, действия, ценности, мотивация.

Levchenko O.A. PROBLEM of SOCIALPEDAGOGICAL INFLUENCE of MOTIVATION ON DEFINITENESS OF STUDENT YOUNG PEOPLE IN PEDAGOGICAL PROFESSION / Vostochnoukrainskiy national university the name of Vladimir Dalya (Lugansk), Ukraine

An author tries preparation of future teacher of school, teacher of higher school how to expose the specialist of humanitarian sphere at the level of professional determination and facilitate actions in the dynamic system and integrating different interpretations, the «professional self-determination» within the limits of facilitates approach not to lose control the system and organization of professional orientation of student's young people.

Key words: social meaningfulness, self-determination, system, facilitate approach, actions, values, motivation.

Особистість майбутнього управлінця освіти, викладача, психолога, їх перетворення на теренах світової і національної культури є найважливішим підґрунтям освітнього процесу, його вихідним пунктом, своєрідною точкою відліку розвитку фахівця як людини, котра самостійно, вільно і відповідально визначає свій життєвий шлях; є активною, здатною до осмислення свого життя особистістю, яка позитивно ставиться до праці; обирає стратегію особистого життя, віддану гуманістичним ідеалам. Але в реальному житті це занадто тяжка справа. І тому означена проблема, особливо сьогодні за умов соціально-економічної кризи є надактуальною.

Отже, формуючи цілі публікації, на нашу думку, та в дослідженнях з приводу фасилітативних дій педагогів вищої школи треба мати на увазі саме те, що допомога має бути спрямованою на професійне самовизначення школярів, студентів та їх досягнення в майбутньому. Важливим на початках дослідження є розуміння самого професійного самовизначення та розкриття проблеми сутнісної складової мотивів з позицій соціальної значимості.

Теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми мотивації самовизначеності в професії витікає з ряду досліджень. Хоча сучасні освітні практики впираються у відсутність вільного виховання, якого по визначенню бути не може в сучасних соціально-економічних умовах, цей аспект проблеми розкривають Б. Коротяєв та В. Третьяченко. Акцент, що виділено останніми авторами, має бути перенесено на вільний розвиток особистості молодої людини в галузі освіти [6, с. 103].

Та стає очевидним, що найперспективнішим методом вирішення назрілих проблем у галузі освіти є її гуманізація та гуманітаризація. У теоретико-методологічному плані ці питання висвітлюються, зокрема, в наукових здобутках С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, Ю. Мальованого, В. Рибалки. Та Г. Бал виокремлює три головні складові гуманізації освіти: гуманістичне переосмислення її основних функцій, гуманізація сьогодення життя учнів та втілення гуманістичних засад у загальній організації системи освіти [1].

З позицій педагогічної психології, в ранній юності людина самоспостерігає себе, у неї інтенсивно розвивається самосвідомість – важливий елемент самопізнання. Останнє А. Мудрик називає сутністю самовизначення, тобто «визначення людиною свого місця у світі і в сфері взаємовідносин із людьми, що поруч з нею» [8, с. 49].

Тому одне з важливих педагогічних завдань у роботі з старшокласниками чи студентами – створити умови для мобілізації і реалізації потенційних можливостей особистості відповідно до її реальних домагань, допомогти їм соціально самовизначитися на майбутнє, та щоб і сама молода людина змогла в чомусь допомогти порадою товаришу, бути соціально активною.

Як стверджує Л. Орбан-Лембрик, активність є багатомірною категорією, яка реалізується в системі цільових установок, ціннісних відносин, ціннісних орієнтацій, що визначають мотиваційну сферу особистості, спрямованість її інтересів, нахилів, вибір способів діяльності й спілкування [10]. Та бажано, щоб не забували шкільні управлінці (менеджери освіти) та організатори роботи із школярами з професійної орієнтації, бо усвідомлена соціальна позиція особистості, закладається всім комплексом виховних і освітніх впливів. Це є точкою зору чи то принципами, які стають основою (мотивом) професійного самовизначення.

Слушною у вирішенні означеної проблеми в радянських школах у старших класах була професійна орієнтація, яка допомагала зорієнтуватися учнівській молоді у виборі професії – мотивувати вибір професії. На жаль, профорієнтація, сьогодні в освіті стала майже непотрібною. Та сутність мотивації як психологічної категорії розкрито працями В. Давидова, О. Леонтьєва, В. Моргуна, С. Рубінштейна, Н. Тализіної, Д. Ельконіна та ін. Деякі психологи під мотивацією розуміють сукупність стійких мотивів до діяльності (Л. Божович, В. Ковальов, Я. Скалкова); інші вважають, що мотивація містить всі види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, мотиваційні настанови і ін. (В. Асєєв); треті розглядають мотивацію як властивість, якість особистості (В. Мерлін) або як спрямованість особистості, наявність чи відсутність у неї соціальної адаптивності, словом, усе, що характеризує цілісний образ людини (Л. Божович, С. Харченко).

Вивчалися й такі мотиваційні компоненти, як пізнавальний інтерес (Г. Щукіна, В. Башарін), пізнавальна потреба (В. Ільїн, Г. Кирилова,), мотивація навчання і праці (О. Гребенюк), мотивація навчальної діяльності (О. Глазунов, О. Цвєткова), мотивація в теорії і методиці навчання (В. Разумовський, О. Савченко, А. Усова та ін.). Сучасні педагоги-дидакти А. Алексюк, М. Данилов, В. Ільїн, І. Каїров, Л. Карамушка, О. Савченко, Н. Якса та інші, розглядаючи мотивацію як педагогічну категорію чи категорію освітнього менеджменту і взаємодії, здебільшого досліджували мотивацію загалом чи окремі її елементи. Дослідження ж з означеної проблеми професійного самовизначення в соціальній і професійній педагогіці ще недостатні.

Мета статті полягає в розкритті чинників формування мотиву до професійного самовизначення, фасилітативних дій з цього приводу так і передбачуваних соціально значущих результатів за умов гуманізації освіти.

Як підказує практика, досягнення загальних цілей виховання необхідними мають бути створені психолого-педагогічні умови слушності вільного розвитку, а в юнацькому віці й професійне самовизначення. Тому є потреба в конкретизації розробок, з точки зору соціально-педагогічної, критеріїв слушності до моделей педагогічної діяльності (освітніх практик) від педагогів вищої школи [4; 6; 14].

Поняття «Професійне самовизначення», та як тлумачить його С. Гончаренко в «Українському педагогічному словнику» – це «процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої трудової діяльності. Професійне самовизначення полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста». Та процес формування у студентів позитивного, зацікавленого, творчого ставлення до професійної діяльності, спосіб його самореалізації, досягається завдяки узгодженості внутрішньо особистісних та соціально-професійних потреб і трактується як професійне самовизначення [12, с. 419].

В юнацькому віці справжнє самовизначення відбувається, коли стає можливим самоствердження – важливий компонент самовизначення (самоствердження – утвердження себе, своєї особистості, її цінності, значимості в суспільстві). Звідси основне завдання цього періоду, його призначення і психологічний зміст – особистість має самовизначитися, знайти своє місце в суспільстві. Бо рішення

вступити до вищого навчального закладу і стати управлінцем, вчителем чи викладачем психології вищої школи – початковий етап тривалого і складного процесу професійного самовизначення. Його ефективність залежить від знання соціально-психологічних особливостей студентського віку (від 17–18 до 23–25 років), які дають змогу характеризувати студента як суб'єкта навчальної діяльності.

Та частка учнівської і студентської молоді вже в цей віковий період намагається свідомо виділитися вмотивованою діяльністю у навчанні та професійному виборі, що спрямоване в елітарне майбутнє.

Мабуть тому, розглядаючи питання мотивації щодо одержання вищої освіти Б. Нагорний, М. Яковенко, А. Яковенко і звертаються до праць соціолога П. Сорокіна, який досліджував школу, «як механізм, що тестує і розподіляє, звертався до яскравих історичних прикладів, які демонструють сталість принципу відбору за допомогою освітнього процесу» [9, с. 16].

Частка дослідників вважають, що студенти – це дорослі люди. Інші стверджують, що в них тільки-но розвиваються закладені в старших класах тенденції. Треті вказують на особливості студентського віку як другого етапу юності. Та досліджуваний студентський вік називають центральним періодом становлення особистості в професійному спрямуванні, проявом її різнобічних інтересів. Це пора найскладнішого структурування інтелекту, інтенсивної й активної соціалізації людини (І. Зимня, М. Чобітько).

Так одна з найбільших особливостей студентського віку – прагнення знайти своє місце в житті, відкрити своє «Я», усвідомити свою індивідуальність, неповторність, ставлення до самого себе, що містить три взаємопов'язані компоненти: пізнавальний (знання себе); емоційний (самоповага); поведінковий (практичне ставлення до себе). Але треба відмітити, що студенти сьогодні – це нове покоління, яке виросло у нову добу відродження української державності. Їм властиві передусім нова особистісна орієнтація і соціальна зрілість, вони вільно і відверто висловлюють свою думку як у молодіжному середовищі, так і в діалозі з викладачем, вимагають поваги до своєї позиції, готові до особистісного й професійного самоствердження і не завжди до допомоги іншому, де постає проблема фасилітації – проблема спостереження за діяльністю підлеглих чи тими, кого навчаєш, та на цих підставах – допомога іншому [12, с. 9].

Трансформація сучасного соціуму та й повсякденне життя призводить студентів до специфічного ставлення до оточуючих з позиції ринкової економіки і водночас намагань орієнтації на здоровий глузд і загальнолюдські цінності. У них помітно зростає інтерес виконувати науково-дослідну роботу. Разом з тим, попри суттєві зміни в студентському середовищі, у першокурсників ще не сформоване захоплення обраною професією. До явищ повсякденного життя студенти ставляться з позиції ринкової економіки і водночас орієнтовані на здоровий глузд та загальнолюдські цінності. У них помітно зріс інтерес виконувати науково-дослідну роботу.

Це показало дослідження (2009), яке ми проводили у Східноукраїнському національному університеті імені Володимира Даля (м. Луганськ), в якому взяли участь понад 250 студентів першого-другого курсів філософського факультету та факультету інформаційних технологій (майбутні психологи і викладачі психології, філософи, релігієзнавці, майбутні фахівці з управління і інформаційної діяльності).

На першому етапі було виявлено, що студенти недостатньо знають себе, свої уподобання і можливості, інколи не впевнені в правильності вибору професії гуманітарного спрямування. Частина з них вступили до вищої школи за наполяганням батьків (бо вони сплачують це навчання), а частина – під впливом друзів, знайомих і за прохідним балом сертифіката.

За нашими спостереженнями – більшість студентів-початківців (перший–другий курси) не вміють слухати і конспектувати лекцію, опрацьовувати наукову літературу (реферувати). Лише до 11% студентів володіють методами конспектування лекційного матеріалу, іншим навіть важко виділяють головні аспекти теми. Майже у третини з них (32,5%) не має навичок виступати перед аудиторією, дискутувати (31,2%), аналізувати ситуації, що виникають (25,3%). Виявлення професійної установки на педагогічну діяльність студентів в майбутній професії (студенти перших курсів філософського факультету) за підсумками анонімного опитування, порівняно з існуючими даними (Л. Любчак), Вінницький державний педагогічний університет, 2000), студенти з Луганщини показали нижчі результати. Хоча в часі між дослідженнями десять років.

З метою виявлення професійної установки на педагогічну діяльність студентів в майбутній професії (студенти перших курсів філософського та філологічного факультетів Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Луганськ) за підсумками анонімного опитування, порівняно з існуючими даними (Л. Любчак, Вінницький державний педагогічний університет, 2000) студенти показали нижчі результати порівняно попереднім.

На другому етапі дослідження ми виділили об’єктивні чинники показників, де є й суб’єктивні, але під впливом перших. Так, твердження студентів показали (відсотки порівняння з дослідженнями науковців з Вінниці 2000, а через дріб – 2009 (СНУ ім. В. Даля, м. Луганськ):

– хочу бути вчителем, викладачем вищого навчального закладу – 72,8 / 49,1;

– не хочу бути вчителем (викладачем), але буду намагатись, якщо буде нагода, працевлаштування у вищій школі – 21,2 / 21,6;
– не хочу бути вчителем – 6,0 / 29,3.

Для більшості першокурсників досить складно адаптуватися до нових умов та методів навчання у вищому навчальному закладі, на що звертає увагу А. Петровський [9, с. 37]. І ми з цим посилом згодні, бо при розгляді шляху соціально-професійної зрілості виокремили ознаки кризи: проблема вибору професії перед початком навчання у вузі (16–17 років); криза вибору професії (19–21 рік) на стадії професійної освіти; криза професійних очікувань на стадії проходження виробничої та педагогічної практики; криза очікувань початку професійної діяльності за фахом.

На другому етапі нами з'ясовано чинники, що детермінують шлях подолання кризових явищ шляху соціально-професійної зрілості за їх змістом відповідно ознак:

1. Професійне компетентне психолого-педагогічне консультування. Корекція професійних намірів. Психологічний супровід процесу адаптації в професійному навчанні.
2. Детермінація індивідуальності до навчально-пізнавальної діяльності. Корекція професійної спрямованості.
3. Активізація професійних зусиль. Корекція мотивів праці і Я-концепції. Зміна спеціальності та професії.
4. Покращення психологічного клімату в навчальному закладі під час прийняття молодих фахівців. Формування позитивної мотивації до професійної діяльності. Розробка й реалізація програм з підвищення фасилітативної компетентності.

Професійне самовизначення студентів у вищому навчальному закладі залежить не лише від розуміння ними соціально-психологічних особливостей, а значною мірою від їхнього ставлення до навчання, культурних і ціннісних орієнтацій, мотиваційних схильностей до професії управлінця, вчителя чи викладача психології, а також від основних напрямів їх життєвого успіху, що має бути відпрацьоване в межах професійних компетенцій та фасилітативного підходу. Фасилітативний підхід ми розглядаємо як педагогічну взаємодію, де викладач здійснює фасилітативний (підтримуючий, збагачувальний, допоміжний) супровід оволодіння студентом поданим матеріалом як компетентістним компонентом фахової підготовки [7, с. 73].

Та, як на нашу думку, ефективність процесу професійного самовизначення майбутнього викладача чи управлінця значною мірою залежить від внутрішньої позиції, ставлення студента до управлінської чи педагогічної діяльності, тобто вмотивованості цієї діяльності, на що звертає увагу Н. Якса [15]. Наше ж дослідження серед студентів-першокурсників показало, що головним мотивом студентів є інтерес до навчального предмета (61,3% опитаних), значно менше (25,6%) представлено мотиви, які свідчать про інтерес до діяльності за ради матеріального достатку, зовсім мало – 13,1% засвідчують інтерес на допомогу товаришу по навчанню чи ближньому. Звідси виходить, що вищі навчальні заклади обирає ще значна частина молоді яка не схильна до управлінської чи педагогічної діяльності.

Пізнавальні мотиви (прагнення оволодіти предметом) і соціальні (прагнення посісти певне становище, отримати освіту) переважають професійні мотиви (бажання навчати і виховувати дітей, і не більше чим оцінювати знання інших…), де слушною, є градація мотивів професійного самовизначення, що виконана М. Пряжниковим. Це: інтуїція; схвалення з боку близьких; бажання бути самостійним; престиж; легкість вступу до навчального закладу; доброзичлива атмосфера; творчість; бажання проявити інтелект, власні здібності та можливості їх реалізації; можливість навчатися в магістратурі, аспірантурі; усвідомлене, виважене власне бажання; поінформованість про очікувану діяльність; перспективи професійного росту і побудови кар'єри; наявність друзів на місці майбутнього навчання; близькість місцезнаходження навчального закладу; легкість навчання; наявність гуртожитку; цікава практика у школі, навчальному закладі тощо; гарантування працевлаштування [11, с. 41]. Та головним критерієм, на думку С. Харченка, є «вироблення цілісного педагогічного потенціалу, що дозволяє соціальному педагогові ефективно вести допоміжну роботу» [14, с. 115].

Аналіз проблеми мотивації в професійному самовизначенні студентів вищих педагогічних навчальних закладів свідчить про неоднозначність мотивів вибору професії і навчального закладу. С. Єлканов виділяє серед них три основних: любов до предмета; любов до предмета разом з любов'ю до професії вчителя; формальна потреба отримати вищу освіту в престижному університеті (безвідносно до майбутньої діяльності) [3, с. 33].

Які ж фактори визначають вибір майбутньої професії? Є. Климов називає такі: позиція старших у родині, позиція однолітків; позиція шкільного педагогічного колективу; особисті професійні й життєві плани, здібності та їх прояв; прагнення бути суспільно визнаним; інформованість про ту чи іншу професійну діяльність; здібності [5, с. 181].

Ми розглядаємо мотиви як засіб (умову) формування важливих для майбутньої професії якостей особистості, бо об'єкт дій будь якого викладача, а особливо викладача психології в режимі фасилітативного підходу наближено до дій соціального педагога, бо їх предметом є допомога суб'єкту діяльності. Вибір професії – досить складний і, буває, тривалий мотиваційний процес. Від правильного вибору професії багато в чому залежить доля людини, задоволеність своїм життям.

Резюмуючи матеріал статті необхідно зважити на особистісний потенціал, того хто навчається в напрямку обираної професії, а професія педагога чи управлінця є творчою. Тут важливим має бути критерій слушності (за Андж. Горальським). Слушна ж дія одночасно має бути і раціональною, і перспективною, і закоріненою, і генеративною, і справною, і згідною з етичною нормою, і такою, що сприяє переданню вміння [2, с. 143].

Отже, у межах фасилітативного підходу на перспективу проблема критеріїв слушності як педагогічна потребує подальшого дослідження. Але треба не втрачати ситуацію, а створювати умови з природної інтеграції розвитку процесу виховання і навчання, коли зміст навчання засвоюється як особистісна цінність, а викладачу вдається звертатися не лише до знань, умінь та навичок учня чи студента, але і до глибинних структур його свідомості, що закладаються в шкільному віці чи перебувають у певній фазі професійного становлення студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бал Г.О. Сучасний гуманізм і освіта : соціально-філософський та психолого-педагогічні аспекти / Бал Г.О. – Рівне : Ліста-М, 2003. – 128 с.
2. Горальський А. Теорія творчості / Анджей Горальський ; [пер. з поль. О. Гірний]. – Львів : Каменяр: Warszawa : Universitas rediviva, 2002. – 144 с.
3. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / Елканов С.Б. – М. : Просвещение, 1989. – 189 с.
4. Зязюн І.А. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перепективи: зб. наук. пр. / [за ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало]. – К. : Міленіум, 2003. – 680 с.
5. Ильин Е.Л. Мотивы человека : теория и методы изучения / Ильин Е.Л. – К. : Вища школа, 1998. – 291 с.
6. Коротяев Б.И. Новый психолого-педагогический проект воспитательно-учебного процесса : [монография] / Борис Иванович Коротяев, Виктория Витальевна Третьяченко. – Луганск : Глобус, 2004. – 192 с.
7. Левченко О.О. Професійна культура майбутнього викладача: компетентнісний та фасилітативний підходи як важливі складові в комплексі гуманітарної освітньої парадигми / О.О. Левченко // Освіта на Луганщині. – № 1(32). – 2010. – С. 70–76.
8. Мудрик А.В. Время поисков и решений, или старшеклассникам о них самих : кн. для учащихся / Мудрик А.В. – М. : Прогресс, 1990. – 191 с.
9. Нагорний Б.Г. Студентство і сучасність / Нагорний Б.Г., Яковенко М.Л., Яковенко А.В. – К. : Арістей, 2005. – 164 с.
10. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: навч. посібник / Орбан-Лембрик Л.Е. – Івано-Франківськ : Плай, 2001. – 695 с.
11. Пряжников Н.С. Соотношение понятий «личностные самоопределения» и «профессиональное самоопределение» / Пряжников Н.С. – Ек-бург : Бук-пресс, 1994. – 184 с.
12. Сорочан Т.М. Професіоналізм та компетентність у контексті післядипломної освіти / Т.М. Сорочан // Освіта на Луганщині. – 2010. – № 2(33), – С. 7–12.
13. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива / Василий Александрович Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1975. – 128 с.
14. Харченко С.Я. Методологические проблемы профессиональной подготовки социального педагога / С.Я. Харченко; [за заг. ред. С.Я. Харченка та О.Ол. Левченка] // Вершини творчості. – Луганськ : Вид-во Луганського держаного педагогічного університету, 1999. – 172 с.
15. Якса Н.В. Педагогічні теорії, системи, технології : [Курс лекцій. Ч. 1]. / Якса Н.В. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 180 с.

УДК 37.013.42:364.63-053.6

АГРЕСИВНА ПОВЕДІНКА ПІДЛІТКІВ ЯК ПРОЯВ ШКІЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ

Песоцька О.П., к. пед. н., доцент

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті розглядається формування агресивності підлітків в умовах шкільного навчання та особливості соціально-педагогічної роботи з реконструкції індивідуальних якостей особистостей й недоліків поведінки школярів.

Ключові слова: агресія, агресивність, агресивна поведінка, шкільна дезадаптація, соціально-педагогічна діяльність.

Песоцкая О.П. АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ / Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, Украина.

В статье рассматривается проблема формирования агрессивности подростков в условиях школьного обучения и особенностей социально-педагогической работы по реконструкции индивидуальных качеств и недостатков поведения школьников.

Ключевые слова: агресссия, агрессивность, агрессивное поведение, школьная дезадаптация, социально-педагогическая деятельность.

Pesocka O. AGGRESSIVE CONDUCT OF TEENAGERS AS DISPLAY OF SCHOOL DEZADAPTATION / Lugansk national university named Taras Shevchenko, Ukraine.

In article the problem of formation of aggression of teenagers in the conditions of school training and features of socially-pedagogical work on reconstruction of individual qualities and lacks of behavior of schoolboys is considered.

Key words: aggression, aggression, aggressive behavior, school dezadaptacion. socially-pedagogical activity.

Важливим станом психофізичного розвитку людини є навчання в школі. На сьогодні швидко збільшується кількість школярів, які переживають серйозні ускладнення у вирішенні соціальних і навчально-пізнавальних завдань, джерелом яких є школа. Період адаптації для кожної дитини в різних умовах неоднаковий. У деяких дітей вона зовсім не відбувається, що свідчить про соціально-психологічну дезадаптацію дитини в школі.

Різноманітним проявам агресивної поведінки присвячені праці зарубіжних (Р.Берон, А. Браун, К. Бютнер, Д. Ричардсон, К. Лоренцо, Р. Уолтерс, Е. Фромм, В. Холличер та ін.), російських (А. Єлізаров, А. Єгоров, Є. Змановська, М. Левітов, В. Менделевич, А. Реал, Л. Шнейдер та ін.), вітчизняних (А. Бандурка, Є. Донченко, Є. Волянська, В. Ролінський та ін.) учених.

Аналіз наукових досліджень з проблеми дозволяє зробити висновки про те, що шкільна дезадаптація означає будь-які ускладнення, які виникають у дитини в період шкільного навчання. До критеріїв дезадаптації відносяться агресія до людей та предметів, підвищена збудженість, конфліктність тощо.

Постановка проблеми полягає в тому, що дуже складно виявити послідовність причин та наслідків відносин школярів, яка б дозволила відповісти на питання: наслідком шкільної дезадаптації є агресивна поведінка або навпаки.

Зрозуміло, що під впливом постійних невдач у навчальній діяльності, у сфері відносин з підлітками, у дезадаптованої дитини відбувається формування почуття власної неповноцінності, з'являються спроби компенсувати свою особистісну неспроможність. Оскільки вибір адекватних засобів компенсації в підлітковому віці надто обмежений, то самоактуалізація нерідко виявляється в протистоянні шкільним нормам, порушенні дисципліни, підвищеній конфліктності по відношенню до оточуючих. Такі діти втрачають інтерес до школи і, як наслідок, відбувається формування соціальної особистості, яка проявляє вербальну і фізичну агресію, ворожість, негативізм. Значна кількість вчених відмічають агресивність як психологічну причину, що впливає на прояв порушень поведінки підлітків [3; 4; 5; 6]. Тому розуміння педагогами сутності психологічних особливостей агресивної поведінки підлітків та використання ефективних методів виховного впливу сприяє зниженню агресивності школярів.

Метою нашої статті є стисла характеристика агресивної спрямованості підлітків та основних напрямів соціально-педагогічної роботи з ним в умовах сучасної загальноосвітньої школи.

Перш за все, на прояв небажаної агресивної поведінки впливають різноманітні фактори: вік, стать, індивідуальні психологічні особливості, зовнішні фізичні і соціальні умови.

Вікові особливості визначають специфічні для кожного віку прояви агресії.

З точки зору деструктивної спрямованості можна розглядати три типи порушення поведінки [3; 5].

Індивідуальний агресивний тип порушення поведінки, у якого домінує фізична та вербальна агресія, яка переважно спрямована проти дорослі і родичів. Підлітки даного типу схильні до ворожості, лайки,

зухвальства, непокори та негативізму по відношенню до дорослих, постійної брехні, прогулів і вандалізму. Вони не приховують своєї антисоціальної поведінки, доволі рано розпочинають сексуальні відносини, вживають тютюн, алкоголь та наркотики. Агресивна антисоціальна поведінка може проявлятися у формі бешкетництва, фізичної агресії, жорстокості по відношенню до однолітків. У таких підлітків порушені соціальні зв'язки, вони не здатні встановити нормальні контакти з однолітками. Підлітки відсторонюються від ровесників. Деякі з них дружать з більш старшими або з молодшими ніж вони, або мають поверхневі відносини з іншими антисоціальними молодими людьми. Більшість підлітків даного агресивного типу мають низьку самооцінку, проявляють егоцентризм, відчувають сильну фрустрацію, гіпертрофічну потребу в залежності. По відношенню до них часто використовують різні види покарання, що у свою чергу підсилюють їхній гнів і фрустрацію і не вирішують проблеми.

Груповий агресивний тип порушення поведінки проявляється у вигляді групової активності в колі однолітків поза домом. Проявами такого типу агресивної поведінки є прогули, деструктивні акти, вандалізм та фізична агресія проти дорослих, аутсайдерів у групі, представників «чужої групи». Їхня агресія нерідко досягає високого рівня жорстокості. Важливою характеристикою даної поведінки є значний вплив групи однолітків на вчинки підлітків, їх сильну потребу в залежності від групи, необхідності бути членом групи. Тому підлітки з такими порушеннями встановлюють дружні стосунки з однолітками, цікавляться благополуччям своїх друзів або членів своєї групи, не звинувачують і не видають їх.

Порушення поведінки у вигляді непокори та неслухняності – особливістю такого порушення поведінки є прояв негативізму, ворожості, яка спрямована проти батьків та вчителів. Для дітей даного типу поведінки властиві: роздратованість, імпульсивність, відкритий та прихований опір вимогам оточуючих, образливість, підозріливість, помста. Підлітки нерідко сперечаються з дорослими , втрачають терпіння, легко роздратовуються, лаються, сердяться. Вони не виконують вимог і прохань, провокують конфлікти з оточуючими, покладають на інших свої помилки. Це завжди проявляється вдома і в школі, у взаємодії з батькам або дорослими, з однолітками, яких підліток добре знає. Цей тип порушення заважає нормальним взаємовідносини з іншими людьми та успішності в навчанні. Такі підлітки практично не мають друзів, вони не задоволені своїм станом, вони погано вчаться в школі, не беруть участі в життєдіяльності класу, шкільного колективу, намагаються вирішувати свої проблеми без сторонньої допомоги.

З точки зору соціальної спрямованості розрізняють соціалізовану й не соціалізовану агресивну поведінку. До першої групи належать підлітки, які не мають яскравого проявлення психічних розладів. Вони легко адаптуються до різних соціальних умов внаслідок низького морально-вольового рівня регуляції поведінки. До другої групи належать підлітки з негативним емоційним станом, який є проявом реакції підлітка на напружену стресову ситуацію чи психологічну травму, або як наслідок неуспішного вирішення будь-яких проблем і труднощів. Таким чином, агресивність підліток визначається як особистісна характеристика, яка сформувалася в процесі розвитку особистості на основі соціального научання та є проявом агресивних реакцій на різного роду подразники. Тому агресивна поведінка – це звичайне явище для підліткового віку. У середніх класах підлітки проявляють неадекватні афективні реакції, які є наслідками негативних афективних переживань, що базуються на незадоволеності будь-яких життєво важливих для підлітка потреб або конфлікт між ними. Усе це проявляється у відповідних формах поведінки в школі: підвищеній образливості, впертості, негативізмі, ізольованості, емоційній нерівновазі. Виникає так званий «афект неадекватності», як стійкий емоційний стан, що виникає в підлітка у зв'язку з невдачею в діяльності. Тому підліток або ігнорує сам факт неуспіху, або не бажає визнати себе винуватим.

Умови виникнення афекту неадекватності – це підвищені притязання в будь-якій сфері діяльності або спілкування, неможливість їх задоволення та поява ще неусвідомленої невпевненості у своїх силах. Негативний результат сприймається підлітком як несправедливий, але насправді ніякої несправедливості по відношенню до нього не було, оскільки причина неуспішності полягає в ньому самому. Неадекватні реакції спричиняють відповідні дії вчителів і однолітків, що веде до виникнення нових неадекватних вчинків. Результати досліджень свідчать, що в значної кількості учнів середніх класів неадекватні реакції мають стійке особистісне утворення, яке важко піддається усуненню. У той же час було виявлено, що поява афекту неадекватності менш за все пов'язана з неуспішністю у навчальній діяльності. Не самі невдачі провокують появу неадекватних реакцій, а оцінка особистості учня (зауваження, оцінки які він сприймає як оцінку своєї особистості) вважаються несправедливими.

Особливості афективно збуджених підлітків виявляються в схильності до вибуховості та агресії, що веде до появи неадекватних асоціальних вчинків. Підвищена збудженість нервової системи, ендокринна перебудова організму в підлітковому віці, зміни в особистісному розвитку підлітка ведуть до емоційних вибухів, ускладнюють об'єктивну оцінку ситуації, вибір адекватних засобів реагування на таку поведінку.

Слід зазначити, що для різних вікових періодів підліткового віку характерні різні форми агресії. Так, у ранньому підлітковому віці в хлопчиків домінує фізична агресія, а в дівчаток – вербальна. У віці 12–13 років у дівчат і хлопців проявляється така форма агресії, як негативізм, опозиційна манера поведінки, що спрямована, передусім, проти авторитету. Вона може бути виражена як у формі пасивного опору, так і у формі активної боротьби проти діючих правил, норм, звичаїв. Друге місце в зазначений віковий період у хлопців займає фізична агресія, а в дівчат – вербальна. У віці 14–15 років у хлопців домінує негативізм і вербальна агресія, а в дівчат – вербальна агресія.

Значна кількість дослідників підкреслює взаємозв'язок шкільної тривожності та агресивності. Особливо цей взаємозв'язок характерний для хлопців. Шкільна тривожність прямо корелює з фізичною та непрямою агресією, роздратованістю. З одного боку, тривога по відношенню до школи може викликати агресивні вчинки учнів. Побоювання незадовільної оцінки, зауваження, конфлікти з іншими учнями, емоційний дискомфорт можуть спровокувати агресивну поведінку. З другого боку агресивні підлітки, постійно провокують негативне ставлення до себе вчителів, одноліткв, починають відчувати підвищену тривогу в стінах школи. Виникає замкнуте коло, що закріплює агресивну поведінку та сприяє шкільній неуспішності, незадоволенням школою.

Встановлено, що така форма агресії, як образа, взаємопов'язана в хлопців зі страхом самовираження, перевірки знань. У дівчат високий рівень образи знижує переживання соціального стресу, тобто образа є своєрідним психологічним захистом від шкільних проблем. Хлопці більш боляче сприймають шкільні проблеми ніж дівчата. Хлопці з накопичуванням образи все більше відчувають вплив стресових ситуацій, пов'язаних із шкільним життям.

Корекція особистісної та ситуативної тривожності, агресивної поведінки полягає в навчанні та самовдосконаленні через набуття життєвого досвіду в спеціально організованому груповому контексті за сприяння соціального педагога, психолога, вчителів, батьків. Отже, соціально-педагогічну роботу з підлітками агресивної спрямованості в умовах загальноосвітньої школи варто проводити за кількома напрямками одночасно [2].

Перший напрям: психологічна допомога, робота психолога з групою. У психологічній літературі розглядається значна кількість технік, які дозволяють підлітку навчитися ідентифікувати свій емоційний стан (наприклад, вправи Дж. Мігера «шкала гніву», С. Керрела «Альтернатива гніву»). Розповсюдженим методом навчання навичкам саморегуляції в роботі з агресивними підлітками є тренінг релаксації (Е. Джекобсон), навичкам розвитку емпатії вправи «Рукопотискання», «Як ти себе почуваєш» тощо). Серед ефективних методик корекційного впливу слід виокремити такі: ігрова корекція (ігротерапія); тематична бесіда; тренінг соціальних вмінь; тренінг асертивності; програвання ситуацій; арт-терапія; репетиція поведінки; психогімнастика. *Ігрова корекція* – достатньо ефективний метод в роботі з агресивними підлітками. З метою корекції агресивності краще використовувати групову корекцію , тому що вона допомагає дитині усвідомити своє «Я», підвищити її самооцінку й розвивати потенційні можливості відрегулювати внутрішні конфлікти, страхи,агресивні тенденції, зменшити неспокій і почуття вини. *Тематична бесіда* – необхідна частина корекційно-розвивальної роботи з агресивними дітьми. У ході бесіди необхідно роз'яснити підліткам особливості агресії, її природу, обговорити причини агресії, допомогти обрати більш асоціальні способи прояву гніву. Зміст подібних бесід може бути різноманітним, але більше повинен відповідати головній меті – профілактиці й корекції агресивності. *Тренінг соціальних вмінь* включає в себе: моделювання адекватної поведінки; рольові ситуативні ігри; зворотній зв'язок через заохочення позитивної поведінки («позитивне підкріплення»); перенесення навичок із навчальної ситуації в реальні життєві обставини. *Тренінг асертивності* засновано на використанні трьох видів поведінки: неасертивна поведінка, при якій люди поступаються своїми інтересами; агресивна поведінка, при якій люди «підсилюються» за рахунок інших; асертивна поведінка, при якій виграють обидві взаємодіючі об'єкти. *Арт-терапія* – це спеціалізована форма психотерапії, основою якої є мистецтво, в першу чергу зображальне. Малювання допомагає підлітку зрозуміти самого себе, вільно відобразити свої думки і почуття, звільнитися від конфліктів, розвивати емпатію, бути природним. Продуктивними в роботі з агресивними підлітками є техніки комунікативного та спільного малювання. При агресивній поведінці консультування як вид психологічної діяльності менш ефективний, ніж корекція [6].

Другий напрям: робота з вчителями. Звернути увагу педагогів на необхідність уважного, терпимого ставлення до таких підлітків, спонукати вчителів морально підтримувати дітей, зміцнювати віру у свої сили. Допомога фахівців соціально-педагогічної або психологічної служби у формі соціально-педагогічного супроводу (підтримки, консультацій, тренінгів) сприятиме успішній взаємодії з агресивними підлітками. Головне в цій роботі – навчити вчителя регулювати свої емоційні стани. Уміння регулювати свої емоційні стани пов'язане з умінням володіти собою, своїм голосом, мімікою, жестами. Емоційна саморегуляція полягає в системі розумових дій, спрямованих або на активізацію якихось емоційних процесів, або на їх гальмування, стабілізацію. Вчитель повинен уміти не відповідати агресією на агресію, зберігати емоційний тон у конфліктних ситуаціях. До підлітка, який поводиться надто агресивно й заважає класу, доцільно використати техніку «тайм-аут» – видалення його з класу, що лишає

його можливості отримати додаткове підкріплення (увага однолітків, престиж у їхніх очах, почуття своєї значущості). Прийомами негативного підкріплення є «гіперкорекція» і «штраф» (договір про порушення і розмір штрафів, підліток відновлює порушений ним порядок, приносить вибачення, бере на себе роль контролера за порядком). При агресивній поведінці варто використовувати метод позитивного підкріплення такий як «жетонний метод» (за позитивну поведінку підліток отримує жетони, які він може обміняти на певні привілеї, при порушенні поведінки жетони забираються у відповідності з важкістю вчинків) тощо. У відносинах із агресивними учнями вчителям особливо важливо усвідомлювати переваги й недоліки таких способів вирішення педагогічних конфліктів, як «придушення», «поступки», «співпраця». Перші два способи поведінки в конфлікті з агресивними дітьми є досить не конструктивними й негативно впливають на атмосферу в класі. Використовуючи спосіб «співпраці», вчитель покращує свої відносини із агресивним підлітком, знижує його агресивність, нормалізує психологічну атмосферу в класному колективі.

Третій напрям – робота з батьками. Серед соціальних факторів, що впливають на агресію, значне місце посідають сімейні фактори. Є. Змановська і В. Рибніков виділяють такі сімейні фактори: агресивність кого-небудь із членів сім'ї; недостатня близькість між батьками і дитиною; негативні взаємовідносини між дітьми; непродуктивний стиль сімейного виховання. Так, батьки, які використовують суворі покарання, жорсткий контроль (гіперопіка) або взагалі не контролюють заняття своїх дітей (гіпоопіка), часто стикаються з агресією і непокорою своїх дітей. Агресія батька по відношенню до матері (фізичне або маральне насильство) вкрай негативно впливає на дитину [4, с. 93]. Сімейні конфлікти у взаємодії підлітків і дорослих є одними з найпоширеніших у повсякденному житті. Крім загальних причин, які провокують конфліктність між батьками і підлітками, дослідники виділяють психологічні фактори в такій взаємодії: 1) тип внутрішньо-сімейних відносин (гармонійний і дисгармонійний); 2) деструктивність сімейного виховання (неодностайність членів сім'ї з питань виховання; суперечки, непослідовність, неадекватність, опіка і заборони в багатьох сферах життя дітей, підвищені вимоги до дітей, загрози, осуд); 3) вікові кризи дітей, серед яких криза статевого дозрівання (12–14 років – перехід від молодшого шкільного віку до підліткового віку) та підліткова криза 15–17 років); 4) особистісний фактор (консервативність мислення, застарілі правила поведінки, шкідливі звички, авторитарність суджень тощо [1, с. 96–97].

Знання соціальним педагогом, класним керівником особливостей виховання дітей у родині є розуміння причин певних поведінкових реакцій дитини. У бесідах із батькам агресивної дитини соціальний педагог в тактовній формі має охарактеризувати певні сімейні типи виховання, наголосивши на актуальності та потенційних наслідках їх застосування. Метою такої взаємодії з батьками є надання максимальної допомоги дитині. Основними завданнями соціального педагога і психолога з консультування дисгармонійних, конфліктних сімей є такі: 1) індивідуальні і групові консультації осіб, які звернулися до них для вирішення складних ситуацій, набуття психолого-педагогічних знань щодо вирішення конфліктів; 2) діагностична робота (тести, анкети, методичні матеріали) з виявлення конфліктних і деструктивних сімей і проведення з ними консультацій; 3) надання допомоги батькам у виявленні помилок і виборі правильної поведінки в складних сімейних ситуаціях; 4) навчання методам саморегуляції психічного стану (тренінги, розвивальні заняття, ігрові вправи тощо).

Отже, соціально-педагогічна діяльність в школі з корекції агресивної поведінки – це спланований і певним чином організований психолого-педагогічний процес, до якого залучаються групи школярів з проявами агресивності, їх батьки, вчителі. Він спрямований на виправлення й реконструкцію індивідуальних якостей особистості й недоліків поведінки, створення необхідних умов для їх формування й розвитку, успішну адаптацію школярів та повноцінну інтеграцію школярів до соціуму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Важковиховуваність: сутність, причини, реабілітація: навчальний посібник для соціальних педагогів та практичних психологів освітніх закладів / [за ред. О.М. Полякової]. – Суми : Університетська книга, 2009. – 346 с.
2. Волканова В. Абетка соціального педагога / В.А. Волканова // Соціальний педагог. – 2011. – №3 (51).
3. Егоров А.Ю. Нейропсихология девиантного поведения / Егоров А.Ю. – СПб. : Речь, 2006. – 224 с.
4. Змановская Е.В. Девиантное поведение личности и группы: учебное пособие / Е.В. Змановская, В.Ю. Рыбников . – СПБ. : Питер, 2011. – 352 с.
5. Кондрашенко В.Т Девиантное поведение подростков / Кондрашенко В.Т. – Мн. : Беларусь, 1988. – 196 с.
6. Федосенко Е.В. Помощь подростку. Полное практическое руководство для психологов, педагогов и родителей / Федосенко Е.В. – СПб. : Речь; М. : Сфера, 2009. – 320 с.
7. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков / Шнейдер Л.Б. – М. : Академический проспект: Гаудеамус, 2077. – 336 с.

УДК 373.22:314.336.6–058.865

ДИТЯЧИЙ БУДИНОК СІМЕЙНОГО ТИПУ ЯК СІМЕЙНА ФОРМА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ І ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ: ПИТАННЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ І ДИНАМІЧНОГО РОЗВИТКУ

Пономаренко Л.І., аспірант

Сумський державний педагогічний університет

У статті розглянуто дитячий будинок сімейного типу як форму сімейного виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Проаналізовано механізм динамічного розвитку і функціонування даного соціального інституту.

Ключові слова: дитячий будинок сімейного типу (ДБСТ), сімейна форма виховання, діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, функції сім'ї, динамічний розвиток ДБСТ.

Пономаренко Л.І. ДЕТСКИЙ ДОМ СЕМЕЙНОГО ТИПА КАК СЕМЕЙНАЯ ФОРМА ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ЛИШЕННЫХ РОДИТЕЛЬСКОГО ПОПЕЧЕНИЯ: ВОПРОСЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И ДИНАМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ / Сумский государственный педагогический университет, Украина.

В статье рассмотрен детский дом семейного типа как форма семейного воспитания детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения. Проанализирован механизм динамического развития и эффективности функционирования данного социального института.

Ключевые слова: детский дом семейного типа (ДДСТ), семейная форма воспитания, дети-сироты, дети, лишенные родительского попечения, функции семьи, динамическое развитие ДБСТ.

Ponomarenko L.I. THE CHILDREN' HOME OF DOMESTIC TYPE AS A FAMILY FORM OF CHILDREN-ORPHANS AND CHILDREN, WITHOUT PARENTS CARE UPBRINGING: PROBLEMS OF THE DYNAMIC DEVELOPMENT AND THE EFFECTIVE FUNCTIONING / Sumy state pedagogical university, Ukraine.

The article is devoted to the children' home of domestic type as a family upbringing form of children-orphans and children without parents care. Much attention is the analysis of the dynamic development mechanism and the effective functioning of this social institutes.

Key words: children' home of domestic, family upbringing , children-orphans, children without parents care, family functions, dynamic development of children' home of domestic.

Вітчизняний досвід влаштування дітей, які залишилися без батьківського піклування, засвідчує поступову відмову України як держави, що має гуманістичне спрямування соціальної політики, від інтернатних форм їх влаштування, орієнтацію на створення та підтримку сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Так, протягом 2005–2009 років було розроблено та прийнято 98 нормативно-правових актів, спрямованих на розвиток сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Зокрема, було видано: 8 Указів Президента; 11 Законів України про внесення змін до низки законів, які регулюють основи соціального захисту дітей; 2 постанови Верховної Ради України; 49 постанов і розпоряджень Кабінету Міністрів України, 26 наказів Мінсім'ямолодьспорту, які зареєстровані в Мін'юсті [11].

Сімейні форми виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, – це законодавчо визначені форми організації життєзабезпечення таких дітей. Вони передбачають їх утримання та виховання в сім'ї, забезпечують соціальний захист, захист майнових і житлових прав дитини, догляд, виховання, корекцію та компенсацію розвитку, вирішення медичних проблем, подолання психологічних травм, задоволення щоденних потреб дитини, яка залишилася без піклування батьків.

Згідно з чинним законодавством, в Україні діють чотири юридично визнані сімейні форми виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: усиновлення (удочеріння), опіка (піклування), прийомні сім'ї, дитячі будинки сімейного типу. Усиновлення (удочеріння) дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, було й залишається пріоритетною формою влаштування дітей, позбавлених батьківського піклування.

Проте із загальної кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (за даними Державного комітету статистики України на кінець 2009 року в країні налічувалося 100787 дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, з них понад 8570 перебували в державних та інтернатних закладах опіки [2]), усиновленими можуть бути орієнтовно лише 30% дітей [11]. Відповідно, для 70 % дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, забезпечити право на сімейне виховання можливо виключно шляхом влаштування під опіку (піклування), у прийомну сім'ю, дитячий будинок сімейного типу (далі – ДБСТ).

Для України ДБСТ є відносно новою формою сімейного виховання. Його розвиток обумовлений: визначенням державних пріоритетів сімейного влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; необхідністю забезпечення права кожної дитини на виховання в сім'ї; соціальними потребами гуманістичного виховання; необхідністю забезпечення оптимальних умов для життєдіяльності дитини у випадку позбавлення родинного оточення.

На даному етапі розвитку наукової думки дослідженими є питання впровадження сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (М. Василькова, Н. Дворянцева, А. Довгалевська, Л. Дробот, Л. Єременко, Л. Кузьменко, Л. Смагіна), закладені теоретичні (Г. Бевз, І. Пєша, Т. Бондаренко, Н. Комарова,) і правові (О. Карпенко, В. Москалюк) основи дослідження функціонування ДБСТ; розпочато вивчення питання динамічного розвитку ДБСТ (Л. Волинець, І. Доля, Г. Лактіонова, І. Пєша). Проте, незважаючи на пильну увагу дослідників до зазначних проблем, певні аспекти цієї проблеми залишаються відкритими та дискусійними.

З урахуванням викладеного, метою статті є дослідження процесу динамічного розвитку та ефективності функціонування ДБСТ як сімейної форми виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

У Сімейному кодексі України ДБСТ визначається як окрема сім'я, що створюється за бажанням подружжя або окремої особи, яка не перебуває у шлюбі, для забезпечення сімейним вихованням та спільного проживання не менш як п'яти дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування [10]. Загальна кількість дітей у ДБСТ не повинна перевищувати 10 осіб, враховуючи рідних дітей [6].

Створення ДБСТ регламентується державними документами, зокрема Сімейним кодексом України [10] та Положенням про дитячий будинок сімейного типу, затвердженим Постановою Кабінету Міністрів України № 564 від 26.04.2002 р. [6].

Розвиток ДБСТ в Україні зумовлений тим, що виховний потенціал ДБСТ як форми сімейного виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, має такі особливості: природна відповідність процесу виховання; основою виховного впливу є емоційний контакт дитини з батьками-вихователями, що будується на довірі дітей до дорослих, їхній взаємній довірі; виховання в малій групі найбільш повно відповідає вимогам поступового залучення дитини до соціального життя; тривалість і поступовість виховного впливу батьків-вихователів на прийомних дітей; комплексний підхід до соціального становлення дитини; індивідуальний підхід до кожної дитини; взаємозацікавлений характер стосунків вихователів та вихованців [5, с. 10]. Ці особливості дозволяють розглядати ДБСТ як беззаперечну альтернативу державній системі опіки.

Визначимо часові межі становлення ДБСТ як форми сімейного виховання в Україні. Перший ДБСТ у нашій державі було створено в 1989 році. Підставою для створення ДБСТ стала Постанова Ради Міністрів УРСР від 5 жовтня 1988 р. № 318 «Про створення в республіці дитячих будинків сімейного типу», предметом якої було створення умов для подальшого посилення державної і суспільної турботи про дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, більш повне поєднання суспільних, колективних і сімейних форм виховання цієї групи підростаючого покоління [8].

Новий етап розвитку інституту прийомного батьківства пов'язаний з проектом ЮНІСЕФ та Міністерства у справах сім'ї та молоді України «Трансформація державної системи опіки над дітьми», що здійснювався у 1998–2001 роках Українським Інститутом соціальних досліджень у Запорізькій, Харківській, Львівській та Київській областях. Метою проекту було поліпшення умов утримання дітей, позбавлених батьківського піклування, в державних інтернатних закладах та створення інституту прийомної сім'ї в Україні. У рамках цього проекту активізувався не лише процес створення ДБСТ, а й їх соціальне супроводження.

Початком наступного етапу розвитку ДБСТ стало прийняття у 2002 році Положення про дитячий будинок сімейного типу затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України № 564 від 26.04.2002 р. [6]. Положення регламентувало: чітке розмежування функцій між службами у справах дітей і центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді в процесі створення та забезпечення діяльності ДБСТ; запровадження обов'язкового навчання кандидатів у батьків-вихователів і соціального супроводження таких сімей; упорядкування контролю за станом утримання, виховання та розвитку дітей у таких сім'ях; зміну системи фінансування ДБСТ. Ухвалення Положення про дитячий будинок сімейного типу стимулювало процес стабільного збільшення кількості ДБСТ і, відповідно, дітей у цій формі сімейного виховання.

Відповідно до характеристик динаміки розвитку ДБСТ в Україні ми вважаємо за доцільне, починаючи з 2003 року, від якого розпочалася звітність щодо створення ДБСТ, виокремити два етапи.

І етап (2003–2005 р.р.) – характеризувався низькими темпами приросту кількості ДБСТ. Так, у 2003 році нараховувалося 123 ДБСТ, а у 2005 – 149, і, відповідно, кількість дітей у них становила у 2003 році – 917,

а в 2005 – 1025 осіб. Тобто протягом 2003–2005 років було створено лише 26 ДБСТ та влаштовано до них на виховання 1008 дітей [2; 3].

ІІ етап (2006–2010 р.р.) – визначається інтенсифікацією процесу створення ДБСТ: якщо на кінець 2005 року їх налічувалося 149, то у 2010 році – вже 535. Таким чином, за чотири роки чисельність ДБСТ зросла у 3,5 разу, і кількість дітей у них також збільшилася у 3,5 разу (якщо наприкінці 2005 р. їх налічувалось 1025 осіб, то у 2010 році – 3573 особи). Отже, протягом 2006–2010 років було створено 386 ДБСТ і влаштовано на виховання в ДБСТ 2548 дітей [2; 3].

У цілому, на кінець 2010 року в ДБСТ виховувалося 3573 дітей або 3,5% від загального числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (а у 2005 році – 1025 дітей або 1% від загального числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування).

Проте стійка тенденція зростання кількості підготовлених батьків-вихователів ДБСТ все ж не дозволяє забезпечити на належному рівні влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Так, протягом 2010 року передбачалося влаштувати в прийомні сім`ї та ДБСТ 1999 дітей (потім показники було скориговано до 1500), а фактично було влаштовано 1449 осіб [4].

На думку І. Долі (з якою ми погоджуємося), створення ДБСТ гальмують: адміністративні перешкоди, затягування в часі оформлення будинку; тривале вирішення питання з житлом, меблями тощо; неточності та неповність документації на дітей, яких передбачається взяти на виховання; недостатня забезпеченість кваліфікованими спеціалістами, котрі спроможні взяти на себе соціальне супроводження ДБСТ [1, с. 198].

На законодавчому рівні ДБСТ як інститут виховання дітей-сиріт визначається багатодітною сім'єю, що забезпечує вихованцям сімейне оточення та виховання, а не дитячим закладом особливого типу. Відповідно, даний соціальний інститут у процесі своєї життєдіяльності виконує такі ж функції, що і звичайна біологічна багатодітна сім'я.

Функції сім'ї – це види її життєдіяльності, що задовольняють найважливіші потреби суспільства, загальносімейні (групові) та індивідуальні (кожного члена) потреби. До них належать духовна, емоційна, сексуальна, соціально-економічного статусу, рекреативна, первинного соціального контролю, репродуктивна, первинної соціалізації, виховна, економічна, господарсько-побутова [7, с. 31–32].

Належне виконання ДБСТ функцій, що покладені на нього як на інститут сімейного виховання, забезпечує гармонійний розвиток такої сім'ї, і навпаки, невиконання хоча б однієї з функцій веде до дестабілізації його життєдіяльності.

Однак соціально-педагогічні аспекти функціонування ДБСТ є особливими. З одного боку, вони відображають спектр проблем звичайної багатодітної сім'ї (невідповідні житлово-побутові умови, недостатня задоволеність членами сім'ї своїх духовних та емоційних потреб, недостатній виховний потенціал та ін.), з іншого – виконання функції ДБСТ ускладнюється рядом додактових факторів: батьки-вихователі біологічно не пов'язані з прийомними дітьми; батьки-вихователі повинні виконувати обов'язки не тільки вихователів, а й господарів великої родини; перед сім'єю постають завдання щодо корекції та компенсації вад розвитку вихованців, відставання та занедбаності здоров'я, а також подолання наслідків психічних травм [5; 9].

Це обумовлює порушення життєдіяльності ДБСТ на різних етапах його функціонування. Авторський колектив у складі Г. Бевз, Т. Бондаренко, Н. Комарової, І. Пєші, С. Солодчук виділяює групи ризиків виникнення проблем у ДБСТ:

1. Ризики фізичного та психічного здоров'я дитини-вихованця.
2. Ризики фізичного та психічного здоров'я батьків-вихователів.
3. Ризики виникнення взаємного нерозуміння в ДБСТ.
4. Ризики конфлікту із соціальним оточенням [7, с. 88].

Вміння уникнути проблем, своєчасно їх вирішити здебільшого залежить від особистості батьків-вихователів, їхньої педагогічної компетентності. Науковці (Т. Алєксєєнко І. Доля) наголошують, що на процес виховання дітей у родині суттєво впливають такі фактори, як рівень педагогічної культури і психолого-педагогічних знань батьків, ступінь їхньої мотивації й відповідальності за виховання дітей, психологічна атмосфера життя в родині, сімейний побут. Непідготовленість багатьох батьків- і матерів-вихователів до виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, нерозуміння ними особливостей розвитку цієї особливої категорії дітей, невміння розпізнавати характер і ступінь впливу різних факторів на виховання дитини нерідко спричиняють суттєві педагогічні помилки, що негативно позначається на адаптації дитини у ДБСТ і суспільстві.

Виникнення конфліктних ситуацій, невміння їх конструктивно вирішувати може стати однією з першопричин припинення функціонування ДБСТ і вибуття дітей-вихованців з даного інституту

сімейного виховання до закладів державної опіки. Так, згідно Листа Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту № 20/9130 від 04.08.2010 у 2009 року з прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу вибули 53 дитини й були влаштовані в заклади державного виховання. При цьому зазначаються такі причини влаштування прийомних дітей та дітей-вихованців у притулки:

- виникнення конфліктних ситуацій між батьками та дітьми (переважно в дитячих будинках сімейного типу);
- відсутність взаєморозуміння між батьками та дітьми;
- неналежне виконання прийомними батьками та батьками-вихователями своїх обов'язків [4].

Загальний характер цих статистичних даних свідчить про те, що питання якості функціонування ДБСТ не є сьогодні предметом системного вивчення: науковці та практики звертаються лише до окремих аспектів життєдіяльності даного соціального інституту. Але й матеріали «вузьких» досліджень ДБСТ чітко окреслюють широке коло проблем, що потребують ґрунтовного наукового аналізу та інноваційних методів вирішення.

Так, за результатами проекту «Моніторинг дотримання прав людини в дитячих будинках сімейного типу України», реалізованого протягом 2004 року Харківською організацією «Жіноча громада» за фінансової підтримки Міжнародного Фонду «Відродження» моніторингом було охоплено 24 ДБСТ, що становило 20% від загальної кількості ДБСТ станом на той час. Моніторинг, зокрема, виявив, що:

- у 7-ми з 24 ДБСТ діти не мають індивідуального робочого місця для виконання домашніх завдань;
- у 5-ти ДБСТ діти не мають можливості користуватися домашньою бібліотекою, а користуються лише шкільною;
- у 7-ми ДБСТ не ведеться робота з планування подальшого життя вихованців; 29% опитаних вихованців вважають, що можуть висловлювати незгоду з рішенням вихователів, але їхня думка нічого не змінить;
- часто використовуються покарання, які не є адекватними провині, або ті, що очевидно не можуть бути дієвими (у 4-х ДБСТ карають позбавленням їжі, у 6-ти – додатковою роботою);
- у 6-ти ДБСТ вихователі як нагороду використовують розподіл благ, які вихованцям забезпечує держава (поїздки до табору відпочинку, новий одяг, взуття тощо);
- у 16-ти ДБСТ діти проводять вільний час перед телевізором;
- 8% вихованців можуть тільки іноді святкувати свій день народження, 16% лише час від часу отримують подарунки на власне свято, у 9-ти ДБСТ на день народження можна запросити друзів [9, с. 9–13].

Наведені дані підтверджують, що батьки-вихователі ДБСТ не завжди можуть самостійно, на високому рівні виконувати покладені на них обов'язки, насамперед, через брак педагогічних знань, умінь і навичок. Це обумовлює необхідність підвищення якості соціально-педагогічної підтримки даного інституту сімейного виховання, пошук нових форм і методів надання відповідних соціальних послуг.

У підсумку нашого дослідження можемо зробити такі висновки:

1. Динамічний розвиток ДБСТ в Україні – складний, поступовий процес, який потребує відповідного науково-методичного забезпечення.

2. Розширення мережі ДБСТ є необхідною умовою захисту права дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, на виховання в сім'ї.

3. Якість процесу виховання в ДБСТ залежить від особистості батьків-вихователів, їхньої педагогічної компетентності. Питання ж якості виховного впливу батьків-вихователів визначається на сьогодні таким, що вимагає більш докладної уваги фахівців.

4. Процес соціального супроводження ДБСТ потребує оптимізації з урахуванням проблем їх функціонування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Доля І.М. Дитячі будинки сімейного типу: механізм подолання соціального сирітства в Україні / І. М. Доля // Стратегічні пріоритети. – 2009. – №2(11). – С. 195–199.
2. Захист дітей, які потребують особливої уваги суспільства : стат. зб. / [відп. за випуск І.В. Калачова]. – К. : Державний комітет статистики України, 2010. – 76 с.
3. Захист дітей, які потребують особливої уваги суспільства : стат. зб. / [відп. за випуск І.В. Калачова]. – К. : Державний комітет статистики України, 2009. – 76 с.
4. Лист Мінісім'ямолодьспорту «Щодо стану влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, до сімейних форм виховання» від 04.08.2010 № 20/9130 [Електронний

ресурс] // Державний департамент з усиновлення та захисту прав дитини: офіц. сайт. – Режим доступу: *http://www.ditu.gov.ua/support/10191*

5. Пєша І.В. Соціальне становлення дітей в дитячих будинках сімейного типу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «соціальна педагогіка» / І.В. Пєша. – К., 2000. – 20 с.

6. Положення про дитячий будинок сімейного типу : за станом на 26 квіт. 2002 р. / Постанова Кабінету Міністрів України // Офіц. вісн. України. – 2002. – № 18.

7. Посібник для соціальних працівників щодо підготовки та соціального супроводу прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу / [Бевз Г., Бондаренко Т., Комарова Н., Пєша І., Солодчук С.] – К. : Держсоцслужба, 2006. – 180 с.

8. Постанова Ради Міністрів УРСР від 5 жовтня 1988 р. № 318 «Про створення в республіці дитячих будинків сімейного типу» [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP880318.html

9. Права людини в дитячих будинках сімейного типу України / [авт. тексту М. Ясеновська, О. Білецька]. – Харків, 2004. – 152 с.

10. Сімейний кодекс України : за станом на 17 бер. 2008 р. / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К. : Парлам. в-во, 2008. – 70 с.

11. Стан реалізації державної політики щодо захисту прав дитини. Підсумки діяльності Державного департаменту з усиновлення та захисту прав дитини за 2009 рік (короткий виклад). Перспективи на 2010 рік [Електронний ресурс] // Державний департамент з усиновлення та захисту прав дитини: офіц. сайт. – Режим доступу: *http://www.ditu.gov.ua/general*

УДК 37.013.42

ОСНОВНІ КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З НЕБЛАГОПОЛУЧНИМИ СІМ'ЯМИ

Сьомкіна І.С., асистент

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

Автор статті висвітлює проблему соціально-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями, подаючи характеристику критеріїв та показників ефективності соціально-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями: соціально-економічне благополуччя сім'ї, психологічний клімат та соціалізованість членів неблагополучної сім'ї. Відповідно до рівня прояву тих чи інших показників зазначених критеріїв охарактеризовані низький, середній, високий рівні ефективності соціально-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями. У статті також зроблені висновки й рекомендації щодо використання зазначених критеріїв і показників у діяльності ЦССДМ.

Ключові слова: неблагополучна сім'я, життєдіяльність сім'ї, соціально-економічне благополуччя сім'ї, психологічний клімат та соціалізованість

Сёмкина И.С. ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С НЕБЛАГОПОЛУЧНЫМИ СЕМЬЯМИ / Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, Украина.

Автор статьи освещает проблему социально-педагогической работы с неблагополучными семьями, подавая характеристику критериев и показателей эффективности социально-педагогической работы с неблагополучными семьями: социально-экономическое благополучие семьи, психологический климат и социализированность членов неблагополучной семьи. В соответствии с уровнем проявления тех или иных показателей отмеченных критериев охарактеризованы низкий, средний и высокий уровни эффективности социально-педагогической работы с неблагополучными семьями. В статье также сделаны выводы и рекомендации относительно использования отмеченных критериев и показателей в деятельности ЦССДМ.

Ключевые слова: неблагополучная семья, жизнедеятельность семьи, социально-экономическое благополучие семьи, психологический климат, социализированность.

Syomkina I.S. THE CRITERIA AND INDICATORS OF EFFECTIVENESS OF SOCIAL PEDAGOGICAL WORK WITH DYSFUNCTIONAL FAMILIES / Luhansk National Taras Shevchenko University, Ukraine.

The article covers the issue of socio-pedagogical work with dysfunctional families, giving the characteristic benchmarks and performance indicators of socio-pedagogical work with dysfunctional families: socio-economic well-being of families, psychological climate and socialization of members of a dysfunctional

family.In accordance with the level of manifestation of any of mentioned criteria described low, medium and high efficiency levels of socio-pedagogical work with dysfunctional families. The article also made findings and recommendations regarding the use of criteria and indicators mentioned in the activity centers of social services for families, children and youth.
Keywords: dysfunctional family, family life, socio-economic welfare of the family, psychological climate, socialization.

У складних перехідних умовах зміни суспільного устрою в державі загострюються соціальні проблеми, серед яких кризові явища в сім'ї займають пріоритетне місце.

Сім'я – це органічна складова соціальної структури цивілізованого суспільства, і водночас – це історично змінне явище. Воно функціонує як інститут відтворення людини і її виховання, є тим соціальним утворенням, в якому індивід набуває свого першого досвіду організації життєдіяльності в основних його проявах – у виробництві й побуті. Саме в сім'ї індивід оволодіває навичками спілкування і повсякденної поведінки, уроками майбутнього сімейного життя, уявленнями про життєві цілі і цінності, долучається до норм і еталонів культури. У цьому ми і вбачаємо призначення сім'ї.

За сьогоднішніх соціально-економічних умов інститут сім'ї переживає чи не найбільше потрясінь, що проявляються в необхідності швидкого реагування на зміни, які відбуваються, пристосування до нових обставин життя, формування і перегляду цінностей та ідеалів тощо. Це призводить до того, що багато сімей, які мають слабкі адаптивні можливості, втрачають ціннісні орієнтири, не виконують свої функції по відношенню до дітей і як наслідок – збільшення кількості дітей, позбавлених батьківського піклування, вилучення і влаштування дітей в інтернатні заклади. Як правило, каталізатором кризової ситуації в сім'ї виступають такі чинники: втрата роботи одним (обома) із батьків, розлучення, негативний вплив оточення, зловживання алкоголем, наркотичними речовинами (це може бути як причиною так і наслідком), конфлікти у стосунках між членами родини. Нерідко сім'я сама не може впоратись із ситуацією, потребує сторонньої допомоги, кваліфікованої підтримки.

Протягом 2007 і першого півріччя 2008 року на обліку районних (міських) центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді перебувало 143 тис. 392 українські сім'ї, які опинились в складних життєвих обставинах. З них дуже складно виокремити ті сім'ї, у яких існує загроза вилучення дітей, а також ті, які потребують пролонгованої в часі, спланованої соціальної підтримки. Питання забезпечення якісного втручання, соціального супроводу, діагностики сім'ї, визначення пріоритетності проблем – потребує додаткового вивчення і опрацювання [3, с. 5].

Без сумніву, проблема сім'ї як складного соціального явища служить об'єктом дослідження різних наук. І згідно зі специфікою свого предмета кожна із них вичленовує і вивчає особливі аспекти її функціонування і розвитку. Ці особливості мають добре усвідомлювати майбутні соціальні працівники і соціальні педагоги, оскільки проблеми сім'ї надзвичайно багатогранні і кожну з виявлених проблем необхідно вирішувати окремо.

Виходячи із зазначених проблем, метою соціально-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями є налагодження їх позитивно спрямованої життєдіяльності та створення оптимальних умов для соціалізації членів сімей. При цьому до основних завдань соціально-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями належать: визначення оптимальних умов здійснення соціально-педагогічної роботи; налагодження ефективної соціально-педагогічної роботи; соціально-педагогічний захист неблагополучних сімей; зміцнення, гармонізація та розвиток духовних процесів, внутрішньосімейних стосунків, зв'язків із соціальним оточенням; активізація педагогічної функції сімей, надання допомоги у вихованні дітей; посилення позитивного впливу сімей на соціалізацію кожного члена сім'ї. Ефективність соціально-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями визначатиметься за певними критеріями і їх показниками.

Вітчизняна наука має певний досвід розробки критеріїв і показників оцінювання ефективності професійної діяльності. Найбільш поширеною сьогодні є концепція оцінювання ефективності діяльності за конкретним результатом. Так, наприклад, Г. Ковальов, В. Мазирін, Л. Пономарьов, В. Чичканов пропонують у визначенні ефективності діяльності аналізувати всі явища, з якими взаємодіє суб'єкт діяльності. Як критерії оцінювання вони виділяють: планові завдання, конкретні результати виконаної роботи, терміни виконання видів діяльності [11, с. 23]. Серед основних критеріїв ефективності діяльності соціального працівника В. Бочарова [1, с. 45–46] виділяє: аналіз стану проблем і результатів їх вирішення; динаміку включеності клієнтів в різні види соціальної діяльності й активності; динаміку ставлення клієнтів до соціальної діяльності, до базових соціальних цінностей; результати включеності клієнтів у діяльність з поліпшення умов в соціумі; оцінювання мікроклімату в соціумі, а також рівень професійного зростання соціального працівника як фахівця. До найбільш значущих особливостей критеріїв ефективності соціально-педагогічної роботи Б. Вульфов [2, с. 59–72], Г. Філонов [9, с. 19–21], С. Харченко та інші [4, с. 143–154] зараховують: націленість на виявлення рівня розвитку особи, соціального й психологічного комфорту, благополуччя, включення в систему соціальних зв'язків і контактів; комплексний і міждисциплінарний характер критеріїв; гнучкість і диференційованість критеріїв залежно від характеру та спрямованості роботи, єдність процесуальних і результативних

підходів. Незважаючи на стійкий науковий інтерес до проблеми, слід зазначити, що на сьогодні критерії і показники ефективності соціально-педагогічної роботи в цілому та з сім'єю зокрема залишаються невизначеними.

Метою статті є виявлення та обґрунтування критеріїв і показників ефективності соціально-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями.

На основі аналізу ряду наукових досліджень щодо розробки соціального інструментарію ми виділили ряд вимог, яким він має відповідати, зокрема: ґрунтовність (відображення суті, найважливіших сторін досліджуваних процесів і об'єктів); визначеність (можливість їх вираження в конкретних, таких, що піддаються вимірюванню показниках); стабільність (передбачувана зіставність «зрізів» на основі використовуваних критеріїв); відносність (оскільки абсолютно точних і надійних способів вимірювання соціально-педагогічних явищ поки не існує, кожен спосіб дає результати, що потребують перевірки) [4, с. 145–153]. З метою дотримання зазначених вимог ми також сформулювали основні вимоги до критеріїв оцінювання ефективності соціально-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями, суть яких полягає в тому, що:

- критерії мають співвідноситись з об'єктом, метою і типом оцінювання;
- критерії слід вибирати спільно з тими особами, які беруть участь у забезпеченні соціального захисту та підтримки сім'ї;
- критерії необхідно вибирати з урахуванням структури науково-технологічного забезпечення;
- критерії треба зіставляти зі стандартами, вибраними для програми;
- критерії мають бути визначені для всіх різновидів роботи.

Проблема критеріїв ефективності соціально-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями є дуже складною, оскільки передбачає декілька підходів до її вирішення. Найчастіше у практиці соціально-педагогічної роботи зустрічається такий підхід: чим складнішим є процес, тим більші й складніші мають бути критерії, які його оцінюють. На нашу думку, цей підхід правомірний, але складний. Прагнення включити до критеріїв ефективності соціально-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями всі складові позитивно спрямованої життєдіяльності сім'ї може призвести до розпорошення обґрунтування сутності цієї якості. Отже, критерії мають бути свідомо обмежені невеликою кількістю ключових, принципових позицій. На наш погляд, показників також має бути небагато, але необхідно, щоб вони були зрозумілими для кожного соціального педагога, конкретизовані в спеціальних методиках, які були б придатними для використання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що на сьогодні науковці мають різні погляди щодо визначення основних ознак, які характеризують життєдіяльність сім'ї і згідно з якими можна було б визначити критерії і показники ефективності роботи. Так, з погляду права позитивно спрямованою вважається така життєдіяльність сім'ї, за якої її члени не порушують законів. Для демографів позитивно спрямованою є повна сім'я, яка виконує репродуктивну функцію та має не менше ніж троє дітей. Психіатри вважають позитивно спрямованою життєдіяльність тієї сім'ї, яка не має психічно хворих членів, а її атмосфера не призводить до травм. Сім'я, у якій діти не мають проблем із навчанням і вихованням, є позитивно спрямованою для педагогів. Психологи використовують цей термін щодо сім'ї, яка, з одного боку, захищає індивіда від маніпулятивних дій суспільства, з іншого – пристосовує його до життя в суспільстві, дає засоби для нормального функціонування. Для соціального працівника позитивно спрямованою буде та сім'я, члени якої дотримуються суспільних норм і володіють достатніми для нормальної життєдіяльності засобами. Позитивна спрямованість життєдіяльності сім'ї з погляду соціальної педагогіки – такий стан сім'ї (економічний, психологічний, соціальний), який найбільшою мірою відповідає вимогам нормальної життєдіяльності членів сім'ї і виховання дітей [6, с. 255]. У повсякденній свідомості позитивна спрямованість життєдіяльності визначається за показниками рівня життя (матеріальне благополуччя, відносини в сім'ї, поведінка її членів), а негативна – за показниками морально-правової поведінки членів сім'ї [8, с. 20].

У ході аналізу наукових підходів, результатів спостережень, бесід із батьками, дітьми та іншими членами неблагополучних сімей нами було визначено основні ознаки позитивно спрямованої життєдіяльності сім'ї яка опинилася в складних життєвих обставинах, а саме: соціально-економічне благополуччя сім'ї, психологічний клімат та соціалізованість членів сім'ї. Виходячи із мети і завдань соціально-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями, ці ознаки і були нами обрані як основні критерії її ефективності.

Критерій «соціально-економічне благополуччя» характеризує рівень матеріального забезпечення неблагополучної сім'ї та відображається в таких показниках, як: розмір оплати праці (якщо батьки працевлаштовані), реальні прибутки сім'ї, обсяг спожитих благ і послуг, житлові умови, рівень освіти та охорони здоров'я, тривалість робочого і вільного часу [8, с. 20].

Критерій «психологічний клімат сім'ї» характеризує психологічні особливості відносин у неблагополучній сім'ї і виявляється у таких показниках, як: ставлення членів сім'ї один до одного, до

інших людей, до роботи, навколишньої дійсності; емоційна задоволеність належністю до цієї сім'ї [8, с. 22].

У зв'язку з тим, що найбільш ефективну діяльність соціальний педагог, виходячи із його професійних обов'язків, може надати власне у сфері сприяння соціалізації членів сім'ї, детальніше зупинимось на такому критерії ефективності соціально-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями, як «соціалізованість членів сім'ї». На сьогодні єдиної точки зору на те, що являє собою соціалізованість індивіда, не існує. Трактування соціалізованості досить різноманітні і здійснюються за двома напрямами – суб'єкт-об'єктному та суб'єкт-суб'єктному.

А. Мудрик [5, с. 163] зазначає, що з погляду суб'єкт-об'єктного підходу соціалізованість розуміється як сформованість рис, які задає статус і вимагає дане суспільство (результативна конформність індивіда до соціальних приписів). Дещо іншим є трактування ним соціалізованості в рамках цього ж підходу полягає в тому, що соціалізованість ґрунтується на засвоєнні індивідом не лише певних рольових умінь і навичок, а самої сутності вимог до них [5, с. 166]. З цього погляду, в основі успішної соціалізації лежить формування в індивіда моделей поведінки, які включають основні елементи вимог і приписів. Ми вважаємо, що такий тип соціалізованості запобігає рольовим конфліктам у майбутньому, тоді як конформне пристосування до середовища у випадку його зміни їх спричинює.

Суттєво по-іншому А. Мудрик [5, с. 167] трактує соціалізованість з погляду суб'єкт-суб'єктного підходу: вона полягає в здатності індивіда стати суб'єктом власного розвитку і певною мірою суспільства в цілому, що забезпечується наявністю у нього особистих ціннісних орієнтацій. При цьому основними характеристиками особистості, які забезпечують її успішну соціалізацію, виступають: здатність до зміни своїх ціннісних орієнтацій; уміння знаходити баланс між своїми цінностями і вимогами виконуваної ролі; орієнтація не на конкретні вимоги, а на розуміння універсальних моральних цінностей тощо.

Узагальнюючи дані численних досліджень, ми погоджуємось із думкою, що соціалізованою особистістю можна вважати зрілу особистість. Основними критеріями зрілості-соціалізованості, за А. Мудриком [5, с. 167], є повага до себе (почуття власної гідності), повага до людей, повага до природи, уміння прогнозувати, уміння творчо підходити до життя (гнучкість і одночасно стійкість у ситуаціях, що постійно змінюються, креативність).

З погляду психології, основними показниками соціалізованості особистості є: зміст сформованих установок, стереотипів, цінностей, картин світу; адаптованість особистості, її нормативно-типова поведінка, спосіб життя; соціальна ідентичність (групова і загальнолюдська). На думку А. Фурмана [10, с. 39], показники соціалізованості мають свої вікові особливості. Так, головним показником соціалізованості особистості підлітка виступає не міра його пристосованості, конформізму, а міра його розкутості, незакомплексованості, незалежності, упевненості, самостійності й ініціативності.

З погляду соціальної педагогіки, соціалізованість є результатом соціалізації особистості, що виявляється в активному відтворенні нею набутого соціального досвіду та відповідає нормам і правилам моральності, які прийняті в цьому суспільстві, соціальному середовищі, сім'ї [6, с. 129]. Отже, критерій «соціалізованість членів сім'ї» характеризує наявність у членів сім'ї умінь і навичок активного відтворення набутого досвіду позитивно спрямованої життєдіяльності сім'ї, що виявляється у таких показниках: схожість сімейних цінностей, функційно-рольова узгодженість, соціально-рольова адекватність, внутрішньосімейна адаптивність, спрямованість на сімейне довголіття, здатність сім'ї самостійно протистояти небажаним впливам, соціальний настрій сім'ї [6, с. 130].

Проаналізовані нами критерії свідчать про те, що кожний із них є об'єктом, який комплексно діагностується та лише умовно виділений у цілісному процесі соціально-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями. У своїй сукупності критерії ефективності соціально-педагогічної роботи та їх показники характеризують позитивно спрямовану життєдіяльність сім'ї військовослужбовця як процес, який можна і необхідно цілеспрямовано організовувати, управляти ним та при цьому прагнути досягнення позитивних результатів.

Відповідно до рівня задоволення потреб членів сім'ї в її межах, враховуючи критерії та показники ефективності соціально-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями, розрізняємо такі її рівні:

- низький (коли існують значні відхилення від норми в тій чи іншій сфері соціальної адаптації членів неблагополучної сім'ї в її межах або сім'ї в межах соціуму);
- середній (коли задовольняються базові потреби членів неблагополучної сім'ї);
- високий (коли задовольняються всі потреби членів неблагополучної сім'ї).

Безперечно, рівень ефективності соціально-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями залежить від багатьох об'єктивних і суб'єктивних чинників. Найголовнішими з них, на наш погляд, є: особливості життєдіяльності сім'ї; проблеми, властиві даній сім'ї; психолого-педагогічні характеристики членів сім'ї;

прагнення сім'ї до змін та розвитку; адекватність форм і методів соціально-педагогічної роботи потребам та можливостям неблагополучної сім'ї; професійна майстерність соціального педагога тощо.

Таким чином, ефективність соціально-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями визначатиметься за конкретним результатом діяльності – налагодженістю позитивної спрямованості життєдіяльності сім'ї та соціалізованістю її членів. Тип спрямованості життєдіяльності неблагополучної сім'ї визначається за допомогою певних ознак, які виступають як критерії ефективності соціально-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями. До цих критеріїв ми зараховуємо: соціально-економічне благополуччя сім'ї, психологічний клімат, соціалізованість членів неблагополучної сім'ї. Відповідно до рівня прояву тих чи інших показників зазначених критеріїв розрізняють низький, середній, високий рівні ефективності соціально-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями. У сукупності критерії та їх показники характеризують соціально-педагогічну роботу з неблагополучною сім'єю як процес, який можна і необхідно цілеспрямовано організовувати, управляти та при цьому прагнути досягнення позитивних результатів.

Використання зазначених критеріїв і показників ефективності соціально-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями в діяльності ЦССССДМ дасть можливість оцінювати не лише її рівень, тип спрямованості життєдіяльності неблагополучної сім'ї, але й досягати максимальної дієвості форм, методів та засобів, які використовуються у соціально-педагогічному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочарова В.Т. Педагогика социальной работы / Бочарова В.Т. – М. : Аргус, 1994. – 207 с.
2. Вульфов Б.З. Социальная педагогика и процесс формирования личности / Б.З. Вульфов // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. – М. : Тула, 1993. – Т. 1. – С. 59–72.
3. Зберегти сім'ю: практ. посіб. із соціальної роботи із сім'ями, які опинились у складних життєвих обставинах / [авт.-упоряд. Мороз О.М., Постолюк Г.І., Семигіна Т.В., Шипіленко О.С.]. – К. : ЕКМО, 2008. – 160 с.
4. Методология и методы соціально-педагогических исследований: науч., учеб.-метод. gособие для студентов, магистрантов, аспирантов и специалистов в области воспитания и образования, соц. педагогов и соц. работников / [авт.-сост. Харченко С.Я., Кратинов Н.С., Чиж А.Н., Кратинова В.А. – Луганск : Альма-матер, 2001. – 216 с.
5. Мудрик А. В. Социализация человека : учеб. пособ. для студ. высших учеб. завед. / Мудрик А. В. – М. : Академия, 2006. – 304 с.
6. Эффективность труда руководителя / [Пономарёв Л.Н., Чичканов В.П., Ковалёв Г.А., Мазырин В.П. – М. : Мысль, 1988. – 316 с.
7. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М. : Академия, 2002. – 146 с.
8. Социальная педагогика: јпыт словаря-справочника / [под общей ред. Калачевой И.И., Коломинского Я.Л., Левко А.И.]. – Мн. : НИО, 2000. – 214 с.
9. Филонов Г.Н. Социальная педагогика. Управляемый потенциал и прикладные функции / Филонов Г.Н. – М. : ЦСП РАО, 1995. – 310 с.
10. Фурман А. Психодіагностика особистісної адаптованості / Фурман А. – Т. : Екон. думка, 2000. – 198 с.

УДК 37.013.42:347.633(091)

СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВИЙ ЗАХИСТ ДІТЕЙ-СИРІТ У ПРОЦЕСІ ЇХ УСИНОВЛЕННЯ В УКРАЇНІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Чернета С.Ю., к. пед. н., ст. викладач

Волинський національний університет імені Лесі Українки

У статті зроблено спробу проаналізувати історію виникнення, становлення та розвитку інституту усиновлення в Україні; виявити взаємозв'язок державної політики та правового регулювання

усиновлення; визначити передумови становлення та ефективність сучасної системи соціально-правового захисту усиновлених України.
Ключові слова: усиновлення, дитина-сирота, дитина, позбавлена батьківського піклування, соціально-правовий захист, піклування, опіка, форма влаштування.

Чернета С.Ю. СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВАЯ ЗАЩИТА ДЕТЕЙ-СИРОТ В ПРОЦЕССЕ ИХ УСЫНОВЛЕНИЯ В УКРАИНЕ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ / Волынский национальный университет имени Леси Украинки, Украина.

В статье сделана попытка: проанализировать историю возникновения, становления и развития института усыновления в Украине; обнаружить взаимосвязь государственной политики и правовой регуляции усыновления; определить предпосылки становления и эффективность современной системы социально-правовой защиты усыновленных Украины.
Ключевые слова: усыновление, ребенок-сирота, ребенок, лишенный родительской заботы, социально-правовая защита, забота, опека, форма определения.

Cherneta S.U. SOCIALLEGAL DEFENCE OF CHILDREN-ORPHANS IS IN THE PROCESS OF THEIR ADOPTION IN UKRAINE: A HISTORICAL ASPECT / Volyn national university of Lesya Ukrainka, Ukraine.

In the article analysed the history of origin, becoming and development the institute of adoption in Ukraine; to find out intercommunication of state policy and legal adjusting of adoption; becoming pre-conditions and efficiency of the modern system of sociallegal defence of adopted Ukraine.
Keywords: adoption, child-orphan, child, deprived paternal anxiety, sociallegal defence, anxiety, guardianship, form of arranging.

Одним з основних напрямків державної політики України є реалізація комплексу заходів, спрямованих на охорону дитинства. Приділення особливої уваги цій проблемі на найвищому державному рівні пов'язане з ситуацією, яка склалася з сирітством та дитячою бездоглядністю в нашій країні. Ратифікація у 2009 році Європейської конвенції про усиновлення дітей, створення Державного департаменту з усиновлення та захисту прав дітей та прийняття низки нормативних документів, покликаних захищати права дітей-сиріт, свідчить про те, що соціальна політика України проводиться з позиції, що жодні заклади дитячого виховання не в змозі замінити справжню родину, саме тому усиновлення є пріоритетним з-поміж інших способів влаштування дітей у сім'ю.

Деякі актуальні проблеми щодо соціально-правового захисту дітей у процесі їх усиновлення відображені в педагогічних працях, які стосуються соціально-правового захисту дитини (З. Галковська, Н. Малярова, М. Несміянова та ін.); правового захисту й охорони здоров'я дітей (Т. Бойченко, О. Вакуленко, Л. Сущенко та ін.); сімейно-правової політики (Г. Бевз, А. Капська, П. Синютка та ін.); історію становлення інституту усиновлення в сімейному праві (О. Карпенко, В. Кубишкіна, З. Ромовська, Н. Шость та ін.) та ін.

Мета статті – проаналізувати історію становлення та розвитку соціально-правового захисту дітей-сиріт у процесі їх усиновлення в Україні та виявити його вплив на сучасну систему соціально-правового захисту дітей-сиріт у процесі їх усиновлення в Україні.

Соціально-правовий захист дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, завжди тією чи іншою мірою був актуальною проблемою держави й суспільства. Ще східним слов'янам притаманне жалісливе ставлення до ближнього про що свідчать праці античних авторів: «слов'яни були милостиві до старих і не позбувалися слабких родичів та родичів-калік». Тому можна стверджувати, що історія дитячого піклування в Україні починається за часів князя Володимира, котрий поклав початок християнізації Русі. Саме він, як свідчать літописи, доручив духівництву піклування і нагляд за сиротами й сам роздавав сиротам, убогим і мандрівникам велику милостиню. Можна констатувати, що державна система добродійності (зокрема піклування або усиновлення сиріт) тоді ще не склалася: участь у піклуванні була правом, але не обов'язком князя, тому і не було законодавчого закріплення цих форм виховання та влаштування дітей [1].

Вперше усиновлення набуло юридичного вигляду в Стародавньому Римі та здійснювалося двома способами: або за рішенням народу, або владою магістрату [2, с. 312]. У римському праві усиновлення було способом установлення patria potestas над чужими дітьми, а самі його форми відрізнялися залежно від того, йшлося про усиновлення persona sui juris або persona alieni juris, тобто з огляду на те, кого усиновлювали: усиновлення особи власних прав називалося arrogatio (persona sui juris), а усиновлення особи чужих прав (підвладної) – adoptio (persona alieni juris). Усиновлення arrogatio спочатку провадилося привселюдно на народних зборах, куди, як відомо, мали доступ тільки чоловіки, у зв'язку з чим усиновлення жінкою або жінки чи особи, що не досягла повноліття, унеможливлювалося... Згідно з правилом «adoptio naturum imitafur» (усиновлення наслідує природу) між усиновлювачем і усиновленим обов'язковою була вісімнадцятирічна різниця у віці. Надалі потреба в санкціонуванні arrogatio народними зборами відпала. Усиновлення дозволялося провадити приватно. Важливо лише, щоб про це було привселюдно оголошено. В імператорський період було скасовано заборону на усиновлення дітей, котрі не досягли повноліття, а саме усиновлення оформлялося імператорським рескриптом. Adoptio, яке, на відміну від arrogatio, було приватноправовим актом із самого початку, не передбачало обмежень для

усиновлення повнолітніх і жінок, тим більше що звільнення жінки від patria potestas наставало вже після її одноразового «продажу» [3].

При Юстиніані механізм усиновлення (двостадійний процес adoptio) було замінено заявою перед судом. Крім того, усиновлений продовжував бути під patria potestas рідного батька, стаючи лише законним спадкоємцем усиновлювача [4].

Що стосується нормативного регулювання відносин з організації добродійної діяльності, у т.ч. усиновлення, у вітчизняній історії з часів князювання Володимира Мономаха й аж до середини XVI століття (з боку держави або з боку церкви) не набуло особливого розвитку,

Окремі факти усиновлення були в Давньоруській і Московській державах. Такі як «штучне синівство» чи прийом «стороннього» до складу родини, відбувалися в Давній Русі ще за часів язичництва [4]. Але тоді основною метою усиновлення для бездітної особи було забезпечення її власних майнових інтересів. Задоволення потреби в батьківській турботі й допомогу сироті знайти тепло сімейного вогнища або взагалі не розглядали як мету усиновлення, або вони відходили на другий план. У сільській місцевості усиновлення головним завданням мало придбання додаткової робочої сили. До того ж воно слугувало зручним і тому доволі розповсюдженим засобом ухиляння сина від виконання військового обов'язку: заміняв його усиновлений. Для боротьби з цією практикою було ухвалено навіть спеціальний закон, який встановив правило про те, що для виконання військового обов'язку має значення тільки усиновлення неповнолітнього віком не старше п'яти років [5].

За часів династії Романових увага держави до справ добродійності посилюється. За указом царя Олексія Михайловича було надруковано Кормчу книгу, що ввібрала всі наявні до того часу правила православної церкви, зокрема і стосовно сиріт. Спочатку благодійною справою завідував Патріарший приказ, потім – Монастирський, а затим з'явився Приказ побудови богаділень [6]. Отже, соціальний захист дітей-сиріт розглядали тоді в парадигмі християнського вчення.

У період правління Петра I посилилася й набула системності боротьба з бездоглядністю. 1706 року новгородський митрополит Іов відкрив перший у Російській імперії притулок для «соромних» (тобто незаконнонароджених) дітей. На його утримання за указом царя були звернені доходи від кількох монастирських вотчин. Згодом було видано розпорядження про створення спеціальних госпіталів для незаконнонароджених дітей, а згодом – сирітських будинків. Отже, соціальний захист дітей-сиріт у цей період набуває державної підтримки та правового регулювання.

Серйозні зрушення в удосконаленні системи піклування відбувалися за царювання Катерини II. В 1763 році імператриця заснувала у столицях, за пропозицією філантропа І. Бецького, два великі заклади для виховання й нагляду за незаконнонародженими дітьми, а також в 1764 році в Москві було відкрито Виховний будинок [5].

Отже, можна стверджувати, що саме з часів правління Катерини II в Російській імперії починає складатися правове регулювання соціального захисту дітей у процесі їх усиновлення.

11 жовтня 1803 року вперше з'явився нормативний акт, спеціально присвячений усиновленню. Це був указ, що дозволяв дворянам усиновляти найближчих законнонароджених родичів. Передумовою розробки та прийняття цього указу став особистий дозвіл імператриці графам Остерманам усиновити онука їхньої сестри з правом уже за їхнього життя носити прізвище Остерман і титул, а також мати право на герб. Згодом було ухвалено цілу низку указів, що регламентували умови усиновлення. 1817 року дозволили усиновлювати кілька осіб для того, щоб кожний з усиновлених здобував прізвище усиновлювача й не порушувалися спадкові права родичів усиновлювача на нерухоме майно. Рухоме майно мали розподіляти між усиновленими та іншими спадкоємцями в рівних частках. З 12 січня 1828 року встановлюється, що приписка до власного звання є формою усиновлення. Право купців і міщан приписувати до власного звання підкинутих дітей, тих, хто не пам'ятає споріднення, та осіб, що перебувають на вихованні, було встановлено указом ще 1744 року. Але саме з 1828 року таку приписку законодавці почали визнавати як усиновлення [3]. Так, С. Пахман зазначає, що в Полтавській губернії усиновлення провадиться приписко до сімейства (під час ревізії) або духовним заповітом; причому зазвичай між особою, яка усиновлює, та особою, яку всиновляють, укладається письмова угода, де викладаються взаємні обов'язки: з боку усиновлювачів указується обов'язок передати усиновленому все майно або його частину, а з боку усиновленого – бути шанобливим, турбуватися про господарство й піклуватися про усиновлювачів до смерті [1].

Важливим кроком у розвитку соціально-правового захисту Російської імперії було ухвалення 12 березня 1891 року закону «Про дітей усиновлених і узаконених». Були кодифіковані й систематизовані наявні правила усиновлення, Статутом цивільного судочинства 1864 року регламентувався порядок установлення усиновлення. Уперше на законодавчому рівні закріпили можливість узаконення юридичного акта, за допомогою якого незаконні діти (народжені поза шлюбом) прирівнювалися до народжених у шлюбі [5].

Також слід зазначити, що до Жовтневої революції були різні форми влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, й розвивалися вони паралельно, а саме дитину-сироту можна було направити до певного закладу або таку дитину забирали на виховання у сім'ю.

Перша світова війна, революція 1917 року призвели до різкого збільшення кількості дітей, котрі втратили батьків. Для порятунку таких дітей восени 1918 року в багатьох містах з'явилися громадські організації – ліги порятунку дітей, засновані громадськими діячами й кооператорами. Ліга опікувалася проблемами всіх дітей незалежно від політичних поглядів їхніх батьків. Спочатку ці громадські організації направляли дітей «до санаторіїв» на лікування, далі – до колоній, де їх навчали ремесел. У січні 1921 року систему громадських організацій Ліги порятунку дітей ліквідували, а всі її установи приєднали до закладів народної освіти [2].

Після Жовтневої революції 1917 року радянська влада проголосила принцип суспільного виховання дітей, позбавлених батьківського піклування. З цього моменту держава взяла на себе обов'язок з утримання й виховання таких дітей. З огляду на сучасні реалії дуже дивним є те, що в перші роки радянської влади достатньо популярними були ідеї державного виховання не тільки дітей, які залишилися без батьківського піклування, а й узагалі всіх дітей, народжуваних у країні. Тому така форма влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, як усиновлення, не є пріоритетною, бо країна заповнилася інтернатними дитячими закладами. Саме після Жовтневої революції практично в усіх сферах життя українського суспільства відбулися серйозні зміни. Не стало винятком і правове регулювання сімейних відносин [7].

Отже, післяреволюційні роки характеризуються передаванням функцій турботи про дітей державі і, як наслідок, створенням розгалуженої системи піклування про дітей, що загалом нагадує нинішню ситуацію. Хоча поряд із дитячими установами, створеними державою або приватними особами, були й сімейні форми виховання дітей: усиновлення, передача дітей у сім'ї з виплатою винагороди за виховання дитини й опіка (піклування).

У липні 1919 року Рада Народних Комісарів (РНК) УРСР прийняла Сімейний кодекс УРСР, який так і не набув чинності через воєнні дії, що точилися тоді в Україні. Проте, зазначає Г. Матвеєв, «як історичний документ він має певну цінність, оскільки характеризує спробу кодифікації сімейного законодавства перших років Радянської влади на Україні» [1]. Сімейний кодекс УРСР 1919 року містив дві статті про усиновлення.

Сімейний кодекс УРСР 1926 року також передбачав інститут усиновлення, а саме заключна глава першого розділу. На той час уже зникли підстави, відповідно до яких наша держава утримувалася від визнання цього інституту в перші роки радянської влади (небезпека експлуатації усиновлених і загроза того, що за допомогою усиновлення капіталістичні елементи обходитимуть норми декрету про скасування спадкування)» [1].

Під час Великої Вітчизняної війни, коли країною прокотиться хвиля бездоглядності серед дітей, було видано Указ Президії Верховної Ради СРСР «Про усиновлення» (1943 року). Це був ще один крок до зміцнення правових передумов усиновлення [2].

Новим етапом у розвитку соціально-правового захисту усиновлених дітей було набрання чинності Основ законодавства Союзу РСР і союзних республік про шлюб і сім'ю від 27 липня 1968 року та Кодексу про шлюб і сім'ю УРСР від 26 червня 1969 року, які усиновлення розглядають як одну з форм сімейного виховання дітей, батьки яких померли або позбавлені батьківських прав або з інших причин не можуть виховувати своїх дітей [2].

Проголошення суверенітетів держав наприкінці 90-х років двадцятого століття, зумовили і зміни в національному законодавстві про усиновлення, бо, зазначає О. Нечаєва, саме усиновлення завжди якнайкраще відображало особливості державного впливу на сімейні відносини [5].

Усиновлення як форма влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, сьогодні є пріоритетною формою виховання таких дітей, що найбільш повно закріплено в новому Сімейному кодексі України (2004 р.).

В останні роки усиновлення в Україні стало національною ідеєю, внутрішньою потребою великої кількості українських громадян, як наслідок зростає кількість громадян України, які бажають усиновити дитину. Так, протягом 2009 року в Україні за рішенням суду було усиновлено 5274 дитини, з них іноземними громадянами – 1428 дітей із дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а протягом січня-червня 2010 р. громадянами України було усиновлено 852 дитини-сироти [7].

Сьогодні соціально-правовий захист дітей-сиріт у процесі їх усиновлення являє собою систему заходів правового, організаційного, фінансового плану, спрямовану на захист прав та інтересів усиновлених, про що свідчить як зростаюча кількість усиновлених дітей-сиріт, так і прийняття за останні чотири роки

більше ста нормативно-правових документів, які передбачають процедуру, механізм, умови та розгалужену систему соціальних закладів, які забезпечують усиновлення в Україні.

Підсумовуючи розгляд особливостей зародження, становлення і розвитку усиновлення, можна зробити певні висновки. По-перше, традиції та звичаї українського народу, історичний досвід мали важливий вплив на сучасну систему соціально-правовго захисту дітей-сиріт в процесі їх усиновлення. По-друге, стан розвитку системи соціально-правового захисту дітей-сиріт прямо залежав від рівня розвитку державності, від її соціальної політики. По-третє, сучасна система соціально-правового захисту дітей-сиріт у процесі їх усиновлення свідчить про правильний вибір соціальної політики сучасною Україною та результативність діючих нормативно-правових актів з питань усиновлення та соціальних заходів щодо його популяризації серед громадян України.

Однак подальшого дослідження потребує проблема реалізації соціальної політики щодо оптимізації соціально-правового захисту прав та інтересів дітей-сиріт, удосконалення механізму співпраці всіх соціальних інститутів та соціальних педагогів в процесі усиновлення дітей-сиріт в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шость Н.В. Правове становище дітей-сиріт і дітей, які залишились без піклування батьків: в питаннях та відповідях для практичних працівників / Шость Н.В. – Харків, 1995. – 63 с.
2. Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опит : в 2 т. – Москва; Тула, 1993 – . –

   Т.1. – 1993. – 358 с.
3. Кубишкіна В. Генезис інституту усиновлення в сімейному праві / В. Кубишкіна // Віче. – 2010. – № 20. – С. 24–26.
4. Карпенко О. Виникнення та становлення інституту усиновлення в Київській Русі / І. В. Ковальчук // Часопис Київського університету права. – 2008. – № 2. – С 155–159.
5. Социальные проблемы сирітства : сб.статей. – М. : РАН Ин-т социологии, 1992. – 218 с.
6. Карпенко О. Сімейні форми утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування: проблеми правового регулювання / О. Карпенко // Право України. – 2001. – № 3. – С. 79–81.
7. Стан реалізації державної політики щодо захисту прав дитини. Підсумки діяльності Державного департаменту з усиновлення та захисту прав дитини за 2009 рік (короткий виклад). Перспективи на найближчий період (2010 рік) [Електронний ресурс] // Режим доступу : www.ditu.gov.ua/docs/stan-derzh-polit-2009.doc

РОЗДІЛ 3. ПРОБЛЕМИ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК [378.14 : 6] :811.1/2

КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Александров В.М., к. пед. н., ст. викладач, Александрова О.Ф., к. пед. н., викладач

Запорізький національний університет

Стаття розглядає проблему активізації комунікативно-когнітивної діяльності студентів вищої школи в процесі навчання іноземної мови. Запропоновані організаційні форми, спрямовані на розвиток професійних вмінь майбутніх фахівців для ефективного вирішення проблемних практичних завдань сучасної школи.

Ключові слова: кооперативне навчання, комунікативно-когнітивна діяльність, проблемні ситуації, професійна комунікативна компетенція.

Александров В.М., Александрова А.Ф. КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ / Запорожский национальный университет, Украина.

Статья рассматривает проблему активизации коммуникативно-когнитивной деятельности студентов высшей школы в процессе изучения иностранного языка. Предложенные организационные формы направлены на развитие профессиональных умений будущих учителей для эффективного решения проблемных задач современной школы.

Ключевые слова: кооперативное обучение, коммуникативно-когнитивная деятельность, проблемные ситуации, профессиональная коммуникативная компетенция.

Aleksandrov V.M., Aleksandrova A.F. COMMUNICATIVE COGNITIVE APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES / Zaporizhzhya National University, Ukraine.

The article deals with the problem of organizing students' communicative cognitive activity in the process of mastering foreign languages. The offered ways of organizing the process are aimed at professional skills' development for efficient problem solving in modern schools.

Key words: cooperative learning, communicative cognitive activity, problematic situations, professional communicative competence.

Активізація комунікативно-когнітивної діяльності студентів розглядається як найважливіша умова поліпшення іншомовної професійної компетенції майбутніх фахівців. Досягнення бажаних результатів відбувається за рахунок удосконалення методів та організаційних форм, а також оптимізації управління процесом навчання. Дана стаття розкриває можливості комунікативно-когнітивного підходу у процесі викладання іноземної мови у вищій школі.

Вагомий вклад у дослідження нових підходів і напрямків розвитку методики навчання іноземних мов, зокрема у вищій школі, здійснили вітчизняні вчені С.Ю. Ніколаєва, О.Б. Тарнопольський, Л.М. Черноватий [4; 5; 6]. Підвищення ефективності процесу навчання іноземної мови у вищій школі вимагає подальшого удосконалення усього комплексу організаційних форм навчання як основних (лекцій, семінарів, практичних занять), так і допоміжних (позааудиторні заходи, наукові товариства, олімпіади, конкурси). Сучасна вища школа потребує застосування нових підходів з метою удосконалення іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців, проте зазначена проблема недостатньо висвітлена в сучасній науковій літературі.

Мета статті – показати можливості удосконалення форм організації навчання іноземних мов у вищій школі, що має сприяти активізації комунікативно-когнітивної діяльності студентів.

Під комунікативно-когнітивним підходом розуміють таку організацію навчального процесу, основу якого складає комунікативна взаємодія студентів, яка забезпечує участь кожного з них як об'єкта і суб'єкта пізнавальної діяльності [3]. Вирішальними факторами, що визначають ефективність комунікативно-когнітивного підходу вважають такі: активна мисленнєва діяльність у процесі отримання та переробки інформації; комплекс вправ, де врахована когнітивна стратегія; створення умов для реалізації творчого мислення.

Ефективна організація процесу навчання іноземних мов у вищій школі вимагає дотримання цілого комплексу необхідних передумов, а саме:

- перетворення лекцій на інтерактивні (короткі бесіди протягом лекції; проведення студентами коротких презентацій, що допомагають розкрити питання лекції; проведення коротких тестів на 5–10 хвилин, що демонструє розуміння викладеного матеріалу, тощо);
- перетворення семінарів на науково-практичні конференції, тобто таку діяльність, де студенти в процесі дискусії вирішують значущі проблеми спеціальності на основі самостійних досліджень, а не лише репродукують матеріал, викладений в лекціях;
- активне впровадження в практичні та семінарські заняття презентацій, самостійно підготовлених студентами;
- активізація рольових та ділових ігор, театралізація навчального процесу;
- виконання студентами індивідуальних та групових короткострокових довгострокових навчальних проектів, що відображають практику педагогічної роботи;
- проведення майстер-класів досвідченими вчителями міста на семінарських заняттях;
- широке використання мультімедійних засобів у процесі проведення семінарських занять, Інтернет-пошуку для цілей навчального процесу, надання студентам навчальної інформації на електронних носіях, проведення електронних тестів, які значно підвищують оперативність контролю на семінарах.

Важливими питаннями для навчального процесу залишаються співвідношення теоретичного матеріалу та практичних завдань, а також співвідношення рідної та іноземної мови під час практичних занять, домашнього читання, проведення багатьох дискусій. Перспективним для проблеми, що розглядається, виглядає врахування принципу визначення змісту навчання на основі першочергового врахування характеристик діяльності, що формується (content-based approach), який передбачає пріоритет предметної складової над мовною [5]. Дотримання цього принципу робить необхідним відбір найбільш актуальних проблем, які треба обговорювати, наприклад, на семінарах з методики викладання іноземних мов у відповідних професійних ситуаціях, створюючи сприятливе середовище для удосконалення іншомовної комунікативної компетенції майбутніх вчителів іноземної мови.

Найвищою формою комунікативно-когнітивного підходу до навчання іноземної мови є занурення в іншомовне середовище, де професійні проблеми обговорюються мовою, що вивчається. У такому разі вивчення мови відбувається одночасно з вивченням предметного змісту спеціальності [5].

Наприклад, предметний зміст семінарів з методики навчання іноземної мови обумовлюється вимогами програми, які окреслюють обсяг та характер навчального матеріалу, що підлягає засвоєнню. Забезпечення змісту семінарів потребує розробки спеціальних методичних матеріалів (відбору проблемних завдань як підґрунтя для обговорення), використання найбільш ефективних вправ для розвитку навичок (фонетичних, лексичних, граматичних) та мовленнєвих умінь, а також тестових завдань, призначених для перевірки конкретних мовних або мовленнєвих умінь майбутніх учнів. При цьому бажано інтенсифікувати якомога більшу кількість вправ, навіть тих, що стосуються формування навичкових параметрів [2]. Важливою проблемою також залишається формування фонетичних навичок – оволодіння апроксимованою вимовою звуків та звукосполучень іноземної мови, що виконують у мовленні смислорозрізняльну функцію, а також наголосом та головними інтонемами найбільш поширених типів речень [4]. Серед актуальних проблем сучасної вищої школи є проблема зовсім іншого характеру, яка вимагає подальших досліджень – подолання психологічного бар'єру, що виникає в процесі дискусій між викладачем та студентами.

Проведення практичних занять з іноземної мови стає найбільш ефективним за умови впровадження кооперативного навчання, що передбачає організацію спільної роботі студентів над навчальними проектами проблемного характеру (наприклад, сучасними проблемами білінгвального та полілінгвального навчання), коли спільна мета досягається лише через поєднання колективних зусиль. Кооперативне навчання сприяє засвоєнню професійних знань і створює умови для взаємного навчання, під час якого студенти групи навчають самі себе, у результаті чого досягнення практичної мети занять значно прискорюється. Кооперативне навчання вимагає такої організації навчального процесу, коли студенти працюють в малих групах, звітуючи про результати самостійної колективної роботи як викладачеві, так і всій своїй академічній групі в цілому.

Зазначена організаційна форма найкращим чином розвиває творчий потенціал студентів за умови використання проблемного підходу до навчання. Це вимагає розробки таких проблемних навчально-методичних завдань, що обумовлюватимуть не лише репродукування лекційного матеріалу, а його творче використання для вирішення нових, нестандартних задач у майбутніх професійних ситуаціях. Точне визначення майбутніх професійних ситуацій, а також ефективний відбір конкретних проблем потребує спеціального підготовчого етапу, на якому доцільно провести аналіз та узагальнення змісту навчальних посібників та рівня методичної підготовки студентів. У такому випадку, наступне вирішення нових проблемних ситуацій розвиває нові навички та вміння (зокрема, вміння функціонувати, працювати

та приймати рішення у нестандартних ситуаціях), що є дуже важливим для ефективної професійної діяльності.

Впровадження навчальної автономії потребує і суттєвої зміни ролі викладача у навчальному процесі. Головною функцією викладача стає надання напрямків та орієнтирів, а також необхідної допомоги в процесі творчого самонавчання студентів [1]. Така функція передбачає й те, що залучення студентів до виконання навчально-дослідної та науково-дослідної роботи стає прямим службовим обов'язком викладача, без виконання якого останній не повністю відповідає професійним вимогам.

Реалізація всіх зазначених умов на лекціях, семінарах та практичних заняттях допомагає удосконалити навчальний процес за рахунок активізації комунікативно-когнітивної діяльності студентів та оптимізації управління процесом навчання іноземної мови. Запропонований підхід до організації процесу викладання іноземних мов передбачає творче удосконалення професійних вмінь майбутніх вчителів для ефективного вирішення проблемних практичних завдань сучасної школи згідно з Європейськими рекомендаціями з мовної освіти, а також положеннями та принципами Болонської декларації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабочкин П.И. Проблемы становления специалистов в высшей школе / П.И. Бабочкин // Высшее образование: проблемы и перспективы развития. – М., 1997. – С. 193–195.
2. Буланкина Н.Г. Формирование навыков и умений аутентичной разговорной речи при обучении ситуационным клише учащихся VI–VII классов / Н.Г. Буланкина // Иностр. яз. в школе. – 1996. – №2. – С. 9–13.
3. Игнатова И.Б. Коммуникативно-когнитивный подход в современной лингвометодике обучения РКИ / И.Б. Игнатова // Мир русского слова. – 2007. – №3. – С. 69–72.
4. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підруч. – 2-ге вид. випр. і перероб. / [кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
5. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку : учеб. пособ. / О.Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвит, 2004. – 192 с.
6. Черноватий Л.М. Практична граматика англійської мови з вправами. Базовий курс. / Л. М. Черноватий, В. І. Карабан. – Вінниця : Нова книга, 2007. – 248 с.

УДК 378.147.88'811.111

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМУ ПОРІВНЯННЯ ПРИ РОБОТІ З АНГЛОМОВНИМ ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ (НА ПРИКЛАДІ РОМАНУ У. С. МОЕМА «РОЗМАЛЬОВАНА ЗАВІСА»)

Бабенко К. П., к. пед. н., доцент

Запорізький національний технічний університет

У статті розглядається проблема застосування порівнянь у художньому творі, використання прийому порівняння при читанні англомовного тексту та у процесі бесіди за змістом твору.

Ключові слова: зіставлення, змішування різних типів порівнянь у контексті, опис внутрішнього стану героя, опис зовнішності персонажу, опис природи у романі, порівняння, структурні особливості порівняння.

Бабенко Е. П. МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЁМА СРАВНЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ С АНГЛОЯЗЫЧНЫМ ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА У. С. МОЕМА «РАЗРИСОВАННЫЙ ЗАНАВЕС») / Запорожский национальный технический университет, Украина.

В статье рассматривается проблема применения сравнений в художественном произведении, использование приёма сравнения при чтении англоязычного текста и в процессе беседы по содержанию произведения.

Ключевые слова: описание внешности персонажа, описание внутреннего состояния героя, описание природы в романе, смешение разных типов сравнений в контексте, сопоставление, сравнение, структурные особенности сравнения.

Babenko K. P. METHODOLOGY OF USAGE OF THE SIMILES' METHOD IN THE ENGLISH-SPEAKING ARTISTIC TEXT (BY THE EXAMPLE OF W. S. MAUGHAM'S NOVEL «THE PAINTED VEIL») / Zaporizhya national technical university, Ukraine.

The article is directed to solve the problem of using similes in the *piece of art*, the usage of the similes' method of reading of the English-speaking artistic text, and the usage of these similes in the conversation about the work of art's content.

Key words: characterization of the man's exterior, characterization of the man's interior conditions, comparison, confusing with the different types of similes in the context, description of the nature in the novel, simile, simile's structure peculiarities.

Сучасні вимоги до вивчення англійської мови передбачають знання студентом стилістичних зображальних засобів. При формуванні у студентів іншомовної мовленнєвої компетенції варто звертати увагу на вміння оперувати таким засобом, як порівняння. Методичною проблемою є те, що порівняння як стилістична фігура, яка застосовується для вираження явищ або станів, вважається такою, що не заслуговує на серйозне дослідження. Стилістичні та мовні особливості роману «Розмальована завіса» досліджують І. Влодовська, С. В. Кірсанова, Н. І. Леонова та Г. І. Нікітіна, Т. Морган, С. П. Толкачов, А. Уолтер. Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про те, що порівняння відноситься дослідниками до перехідної стилістичної фігури, яка має ознаки метафори, фразеологізму, зіставлення тощо. Крім того, дослідженню функціональної природи порівняння присвячено роботи філологічного напрямку. Актуальність обраної проблеми полягає в тому, що структурні особливості та стилістичні функції порівнянь в англійській мові не є глибоко вивченими. Невирішеною частиною виділеної проблеми є відсутність робіт методичного плану. Таким чином, застосування порівняння при роботі з англомовним художнім текстом та подальше використання порівняння як стилістичного засобу в бесіді є маловідомим та маловивченим явищем.

Мета статті – прослідкувати специфіку застосування різних видів порівнянь Сомерсетом Моемом у романі «Розмальована завіса»; розкрити особливості використання порівняння як стилістичного засобу художнього тексту в процесі читання англомовного художнього твору та бесіди за змістом роману; вдосконалювати навички читання і говоріння для подальшого формування іншомовної компетентності. Виклад основного матеріалу дослідження становить аналіз своєрідності роману «Розмальована завіса», виявлення особливостей художнього зображення засобами порівнянь (описи зовнішності персонажу, внутрішнього стану героя та природи, а також змішування різних типів порівнянь у контексті), методичні поради щодо використання вказаних типів порівнянь у мовленні.

Своєрідність роману «Розмальована завіса». Звертаємо увагу студентів на те, що роман набув популярності серед читачів завдяки двом чинникам: 1) події, змальовані у творі, відбуваються в колоніальному Гонконгу [12, с. 2]; 2) автобіографічність твору. Сомерсет Моем сам був у Гонконгу і там же створив роман [13, с. 274; 14, с. 328]. При написанні твору письменник посилається на багатий життєвий досвід, на власні враження від сприйняття китайського міста. Автор включає в художні описи історії, що сталися з ним у Китаї [5, с. 23]. Цікавим для студентів є той факт, що герої роману мають прообразів серед родичів письменника. Наприклад, прообразом бактеріолога в романі є брат Моема [13, с. 624]. Мабуть, тому, як зауважують С. В. Кірсанова [4, с. 124], Н. І. Леонова та Г. І. Нікітіна [5, с. 22], герої Сомерсета Моема живі, щирі, логічно розвинені. Вони вагаються між добром і злом, справедливістю і кривдою, винагородою та покаранням.

Але, на думку І. Влодовської, Моем у правдивому, натуралістичному зображенні героїв часто доходить до цинізму [1, с. 164]. А. Уолтер вважає, що саме чергування натуралістичних та екзотичних сцен дозволяє Моему найяскравіше зобразити своїх персонажів [14, с. 299]. Учений стверджує, що Сомерсет Моем не думав про якість стилю, його метою було показати взаємовідносини між героями твору [14, с. 326].

С. П. Толкачов звертає увагу на універсальність мовних засобів, які використовує письменник [10, с. 32]. Серед зображальних засобів знаходимо антоніми, епітети, метафори, порівняння. Інтерес студентів викликає застосовування автором діалектизмів. Їх використання допомагає Моему найяскравіше передати колорит китайської місцевості. Найчастіше письменник звертається до порівнянь. Саме вони сприяють яскравішому змалюванню героїв роману.

Зауважимо, що порівняння є досить відомим стилістичним засобом для студентів. Вони розуміють призначення порівняння в художніх текстах, які читають рідною мовою. Студенти також добре володіють цим засобом та успішно вживають його у спілкуванні рідною мовою, обговорюючи теми побуту, мистецтва, описуючи зовнішність товарищів тощо. Таким чином, у процесі читання та обговорення англомовного художнього твору студентам буде зрозуміле призначення порівняння. Вони у змозі виокремити порівняння як стилістичний засіб у процесі читання та коментування подій, опису героїв роману.

У романі можна виокремити три *особливості художнього зображення засобами порівнянь*: 1) опис зовнішності персонажу, 2) опис внутрішнього стану героя, 3) опис природи у романі. Сильнішим

студентам можна запропонувати зробити невеличкі дослідження за вказаними напрямками. Далі подаємо орієнтовні теми для досліджень та методичні поради щодо виконання робіт.

1. Опис зовнішності персонажу за допомогою порівнянь у романі У. С. Моема «Розмальована завіса»
2. Опис внутрішнього стану героя за допомогою порівнянь у романі У. С. Моема «Розмальована завіса»
3. Використання порівнянь при описі природи у романі У. С. Моема «Розмальована завіса»
4. Змішування різних типів порівнянь у романі У. С. Моема «Розмальована завіса»

Опис зовнішності персонажів роману представлено переважно порівняннями першого типу (за класифікацією Л. П. Єфімова та О. А. Ясінецької [2, с. 64]). Автор порівнює своїх героїв із представниками флори та фауни, із речами та іншими людьми. Чоловіків у романі ми сприймаємо через призму світосприйняття Кіті. Її чоловік Вальтер здається жінці побитим собакою, коханець Чарльз – боягузким зайцем, поліцейський Ваддінгтон – мавпою (*…there was something beseeching in them [his eyes], like a dog's that has been whipped… He knew that you'd run like a hare at the approach of danger. His face …was ugly like a monkey's, but with an ugliness… it was an amusing face* [12, с. 34, 93–94, 106]). Чарльз бачить Кіті з іншого, позитивного боку (*He remembered the dress she wore; it was her wadding dress, and he said she looked like a lily of the valley* [12, с. 44]). Сама Кіті теж вміє бачити позитивні сторони життя. Китайські немовлята здаються їй сонячними промінчиками (*it was like a ray on sunshine on a wild and desolate heath* [12, с. 146]). Китайську жінку вона сприймає поступово, відкриваючи у ній все нові риси, приємні для чужоземця (*From this mask her black, slightly slanting, large eyes burned like lakes of liquid jet. She spoke a little, in a high voice, like the twittering of birds in an orchard…* [12, с. 196–197]).

Порівнюючи персонажів із речами, С. Моем зазвичай констатує ознаки фізичного стану чи зовнішнього вигляду героя (She was as white as the sheet and notwithstanding his tan his cheeks were pale too. She was unreal, like a picture, and yet had an elegance which made Kitty feel all thumbs. [12, с. 4, 198]). Персонажем у романі являється також вигадане місто Мей-тан-фу, яке здається письменнику розмальованою завісою, примарним видовищем, ілюстраціями у требнику [12, с. 242]. Зіставляючи своїх героїв із людьми, Сомерсет Моем обмежується короткими зауваженнями щодо подібності. Ваддінгтон здається Кіті колишнім учнем, а сама вона, зрадивши пам'яті померлого чоловіка, поводить себе як хвора людина [12, с. 106, 264].

Застосовуючи порівняння другого типу, С. Моем уподібнює своїх героїв предметам, речовинам. Автор показує жахіття холерного міста, трагічну смерть Вальтера в Мей-тан-фу (*He was clad in faded and shapeless rags that looked as though he had raked them out of a much-heap… The eyes were opened slowly, as though it were an infinite effort to raise those heavy lids, but he did not look* [12, с. 154, 219]). З іншого боку, він зображує відношення вищого світу Гонконгу до Кіті (*These ladies used Kitty as though she were a piece of porcelain which was as fragile as it was precious* [12, с. 257]).

Зовнішній вигляд героїв роману часто замальовується за допомогою порівнянь третього типу. С. Моем вживає цей тип порівнянь для опису зросту, віку, характеру, вигляду, інтелектуальних можливостей героїв тощо. Кіті порівнює себе із жінками [12, с. 11, 33], Ваддінгтона – з дитиною [12, с. 106]. Вона зіставляє достоїнства і недоліки Вальтера та Чарлі [12, с. 71]. На наш погляд, піднесене порівняння китаянки з ідолом та самокатування Кіті після зради допомагають глибше зрозуміти внутрішній світ головної героїні (*She seemed more like an idol than a woman. …she was no better than a harlot* [12, с. 196, 264]). Порівняння четвертого типу для опису зовнішності персонажів письменник не застосовує.

Порівняння п'ятого типу виконують важливу функцію в розкритті внутрішніх рис характеру людини. Найчастіше персонаж порівнюється з тваринами або неживими предметами (*…four tiny, naked infants… looked hardly human; queer animals of an unknown species… It was only the animal in me, dark and fearful like an evil spirit* [12, с. 140, 270]). Негативні вчинки чоловіків викликають у Кіті асоціації з тваринами *(…he was skillfully pulling their legs: the dirty dog. Well, do you think I'm such a dirty dog as you did? You really are the most vain and fatuous ass that it's ever been my bad luck to run across* [12, с. 257, 263, 271]). А Вальтер ототожнює її із звичайною лялькою (*It was strange that Walter with all his cleverness should have so little sense of proportion. Because he had dressed a doll in gorgeous robes and set her in a sanctuary to worship her, and then discovered that the doll was filled with sawdust he could neither forgive himself nor her* [12, с. 152]).

Отже, при описі зовнішнього вигляду персонажів автор зіставляє їх здебільшого із флорою та фауною. С. Моем застосовує порівняння з метою додавання нових ознак характерам героїв. Інколи письменник використовує розгорнуті порівняння. Слід акцентувати увагу студентів на функціональному навантаженні порівняння, а саме: засобами порівняння автор звертає увагу читачів на взаємовідносини персонажів. У залежності від поведінки та фізичного стану герой зображується з позитивної чи негативної сторони.

Описуючи *внутрішній стан своїх персонажів*, письменник застосовує переважно порівняння першого типу. Уподібнення героїв представникам флори та фауни небагато (*I was shaking like a leaf when I came here and you've made everything all right. …new ideas flitted about her heart like little yellow butterflies in the sunshine* ...[12, с. 62, 264]). Поганий настрій Кіті іноді ототожнюється з хворобою (*Now that the incredible had overwhelmed her consciousness, like a drug coursing through her veins…, … to a man so vain as Townsend it must be galling like an ulcer that would not heal* [12, с. 222, 250]). У відносинах із Чарлі, у спілкуванні з монахинями Кіті почуває себе дитиною. Вона уподібнює себе то зовсім маленькій дитині, а то незграбній школярці *(… Kitty feel like an awkward schoolgirl… We've sulked with one another like children. … she felt like a child that has been lost and now at last it safe at home* [12, с. 135, 192, 262]).

С. Моем часто передає внутрішній стан персонажів розгорнутим порівняльним описом картин природи. Коли Чарльз відмовляє Кіті в одруженні, їй здається, що вдарила гроза (*It was like a dark and ominous landscape seen by a flash of lightning and in a moment hidden again by the night* [12, с. 93]). Коли головна героїня душевно заспокоїлася, її становище стає співзвучним спокійній водній стихії (*Her soul was like a calm, grey sea rolling majestically, awe-inspiring in its sombre greatness, and then suddenly a ray of sunshine made it alert, friendly and gay* [12, с. 203]). Письменник також зображує фізичний стан інших персонажів, доброзичливі стосунки між ними (*The mystery of birth blew through the convent like a little fitful wind playing among the white blossoms of an orchard. … it was so slight it was like a breath of air which you cannot feel and yet for an instant ruffles the surface of still water* [12, с. 202, 219]).

Деякі порівняння повторюються, варіюються. Відображаючи піднесений стан головної героїні роману, письменник ототожнює її настрій із грою арфіста та мелодією арфи [12, с. 45, 245].

Порівнянь другого, третього та п'ятого типу небагато. Порівняння четвертого типу автор не використовує. Коли Кіті сподівається, що вони з Чарлі одружаться, її мрії ототожнюються з грою оркестру (*It was funny: it was as though the wood and the strings of the orchestra played Arcadian melodies and in the bass the drums, softly but with foreboding, beat a grim tattoo* [12, с. 51]). Опинившись знов у власному будинку в Гонконгу, але вже без чоловіка, жінка почуває себе чужоземкою (*It was curious to go into her own house as though she were a stranger* [12, с. 267]).

Порівнюючи настрій Чарльза і Вальтера, зображуючи вагання Кіті, Сомерсет Моем часто оперує поняттями «любов», «ненависть», «кохання», «страх» тощо. Із порівняльних характеристик героїв ми дізнаємося про неподілене кохання Вальтера (*I want to tell you that I love you more than anything in the world. … women are often under the impression that the men are much more madly in love with them than they really are* [12, с. 34, 61]), про його неспроможність боротися проти сильнішого за суспільним положенням суперника (*Charley was right when he said that no one would hate a scandal more than Walter.* [12, с. 65]). Автор аналізує поведінку жінки, ображеної коханцем, і прогнозує її подальше поводження (*Wounded vanity can make a woman more vindictive than a lioness robbed of her cubs* [12, с. 75]).

Письменник протиставляє приземленість Вальтера та стихійність характеру Кіті. Вона постійно хоче злитися зі стихією повітря або води (*He could not bring himself to play the round games which Kitty with her high spirits found such a lark. I feel like one of those old sailors who set sail for undiscovered seas…* [12, с. 37, 177]).

Отже, опис внутрішнього стану персонажу за допомогою порівнянь інтенсифікує якості героїв, змальованих письменником. Автор ненав'язливо розкриває різні риси характеру героїв роману. С. Моем заставляє читача слідкувати за думкою персонажу. Засоби порівняння допомагають зрозуміти почуття зображених персонажів.

Опис природи у творі часто чергується з описом внутрішнього стану людини. Картини природи цілком відповідають настрою персонажу. Зі зміною становища героя змінюється й сама природа. Зневажена Чарльзом Кіті, подорожуючи в Мей-тан-фу, бачить прикрі пейзажі (*The hill was covered close with little green mounds, close, close to one another, so that the ground was ribbed like the sea-sand when the tide was gone out… The dawn had just broken and from the river rose a white mist shrouding the junks that lay moored close to one another like peas in a pod* [12, с. 102, 109]).

Цікаво, що автор здійснює зворотне порівняння: картини природи уподібнюються зовнішньому вигляду або поведінці людей. Перше враження Кіті від уранішнього міста неприємне. Вона бачить відповідний пейзаж (*The morning drew on and the sun touched the mist so that it shone whitely like the ghost of snow on a dying star* [12, с. 109]). Трохи звикнувши до свого становища, головна героїня відправляється в жіночий монастир, де почуває себе втішно. Навколишнє оточення здається їй приємним (… *the blue of the sky was clear like a child's heart* [12, с. 154]). Після смерті Вальтера знов усе змінюється навкруги Кіті. Вона все бачить у сірих тонах (*The grey, cold light of the rising day sidled along the narrow lanes like a thief. Where was a pale mist on the river and the masts of the crowded junks loomed through it like the lances of a phantom army* [12, с. 225]).

Таким чином, завдяки описам природи автор доповнює розповідь додатковими відомостями про героїв. Цей прийом допомагає читачеві зрозуміти глибину почуттів героїв твору. Зауважимо, що С. Моем застосовує з цією метою тільки порівняння першого типу.

Характерним прийомом використання порівнянь у художньому творі є *змішування різних типів порівнянь в одному контексті*. За допомогою низки уподібнень автор яскраво змальовує зовнішність персонажа та розкриває його внутрішній світ.

С. Моем з любов'ю зображує закохану Кіті (*She was like a rosebud that is beginning to turn yellow at the edges of the petals, and then suddenly she was a rose in full bloom* [12, с. 46]). Зовсім іншою ми бачимо її після смерті Вальтера *(… the blue in the sunshine was like lapis lazuli; her face with its thousand little wrinkles was like a mask of old ivory…* [12, с. 242–243]). У зображенні чоловіків спостерігаємо нагнітання почуттів від побаченого. Чим довше Кіті дивиться на жебрака, тим більш негативно сприймає його (*I was frightened not because he was dead, but because he looked as though he'd never been a human being. He was just as a dead animal* [12, с. 228]). Чим більше жінка вдивляється в померлого чоловіка, тим менше він схожий на померлу людину. Вальтер ввижається їй уособленням смерті (*It was unthinkable that in a few short hours he should look like another man; he hardly looked like a man at all; he looked like death* [12, с. 221]).

Розкриваючи внутрішній світ персонажу, Сомерсет Моем поступово доповняє художній образ новими рисами. Часто внутрішні почуття героя відбиваються на його обличчі (*He sat there smiling… but his smile was forced: it was more like a sarcastic smirk, and you cold not help feeling that he thought all those people enjoying themselves a pack of fools* [12, с. 37]). Шкодуючи за тим, що зроблено, персонаж відчуває фізичне і душевне полегшення *(… freedom like a spirit of light had beckoned her on, and the world was like a spacious plain through which she could walk light of foot and with head erect…she had likened herself to the white egrets that fly with leisurely flight across the rice-field at dusk and they are like the soaring thoughts of a mind at rest with itself…*[12, с. 264–265]).

Отже, використання кількох типів порівнянь у контексті допомагає автору показати своє відношення до героїв твору. Розгорнута порівняльна характеристика персонажів сприяє розумінню причин їх поведінки, відношення один до одного.

Про результати досліджень студенти доповідають на практичному занятті. Протягом заняття заповнюється таблиця, у якій вказуються особливості художнього зображення та типи порівнянь, що використовує письменник. Студентам пропонується записувати у таблицю приклади порівнянь із художнього тексту. Приклади порівнянь застосовуються при складанні діалогів, описі певної людини, природи тощо. Далі таблиця використовується для аналізу роману, для вдосконалення навичок читання і говоріння, для подальшого формування мовної компетенції. Таблиця може мати такий вигляд (див. табл. 1):

Таблиця 1 – Особливості художнього зображення засобами порівнянь у романі У. С. Моема «Розмальована завіса»

Види особливостей	Типи порівнянь					
	1 тип	2 тип	3 тип	4 тип	5 тип	Змішування різних типів порівнянь
1. Опис зовнішності персонажу						
2. Опис внутрішнього стану героя						
3. Опис природи у романі						

Відповідно до основної мети статті зроблено висновки: порівняння є ефективним мовним засобом змалювання героїв твору. За допомогою порівнянь письменник описує зовнішній вигляд та внутрішній стан своїх персонажів. Найчастіше зустрічаємо порівняння героїв із представниками флори та фауни. С. Моем також застосовує уподібнення героїв предметам, протиставляє зовнішній вигляд, поведінку та особливості характеру змальованих героїв. Картини природи допомагають глибше зрозуміти мотиви дій героїв роману. Опис природних станів відображає внутрішній стан персонажів твору. Таким чином, роман може використовуватися для подальшого вивчення специфіки художньої мови У. С. Моема, для поглибленого вивчення студентами творчості вказаного письменника.

У «Розмальованій завісі» використано різні типи порівнянь. Найчастіше це порівняння, утворені за допомогою сполучника *as* або *like.* Автор роману також вживає адвербіальні підрядні речення зі сполучниками *as, as if, as though*, які утворюють складні модальні порівняння. Рідше зустрічаються у тексті порівняння, утворені за допомогою адвербіальних словосполучень, що мають предпозиційну атрибутивність, та конструкції, які містять неформальну вказівку на порівняння. Саме на ці особливості порівнянь вато звернути увагу студентів при вивченні стилістики англійської мови, у процесі стилістичного аналізу тексту тощо.

Як бачимо, порівняння є ефективним і продуктивним засобом художнього зображення. В процесі читання англомовного художнього твору та бесіди за змістом роману студенти вдосконалюють навички читання і говоріння. Вживання порівняння у контактуванні зі співрозмовниками збагачує словниковий запас студентів, розширює їхні комунікативні можливості.

Зображальні засоби роману «Розмальована завіса» є маловивченими й актуальними. Подальшої розвідки потребує дослідження використання у творі інших мовних засобів зображення та особливості їх застосування в іншомовному спілкуванні, зокрема антонімів, епітетів, метафор, діалектизмів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Влодовська І. Цей «загадковий» Моем (про творчість) / І. Влодовська // Всесвіт. – 1974. – № 2. – С. 162 – 169.
2. Єфімов Л. П. Стилістика англійської мови і дискурсивний аналіз: навчально-методичний посібник [англ. мовою] / Л. П. Єфімов, О. А. Ясінецька. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2004. – 240 с.
3. Знаменская Т. А. Стилистика английского языка: основы курса [на англ. яз] / Татьяна Анатольевна Знаменская. – М. : Эдиториал УРСС, 2002. – 208 с.
4. Кирсанова С. В. Обсуждаем прочитанное (Моэм): пособие по домашнему чтению на английском языке / Светлана Владимировна Кирсанова. – М. : Высшая школа, 1991. – 127 с.
5. Леонова Н. И. Английская литература 1890–1960 [на англ. яз] / Н. И. Леонова, Г. И. Никитина. – М. : Флинта – Наука, 2004. – 128 с.
6. Пелевина Н. Ф. Стилистический анализ художественного текста / Нина Фёдоровна Пелевина. – Л. : Просвещение, 1980. – 272 с.
7. Приходько Г. І. Практикум зі стилістики англійської мови [для IV курсу] / Ганна Іллінічна Приходько. – Запоріжжя : ЗНУ, 2005. – 36 с.
8. Размахнина Н. К. Система сравнительных союзов по результатам статистического распределения / Н. К. Размахнина // В помощь преподавателям иностранных языков. – 1976. – Вып. 7. – Новосибирск : Наука, 1976. – С. 18–36.
9. Размахнина Н. К. Сложные модальные сравнения в английском языке с союзами as if, as though / Н. К. Размахнина // В помощь преподавателям иностранных языков. – 1975. – Вып. 6. – Новосибирск : Наука, 1975. – С. 3–27.
10. Толкачёв С. П. Мультикультурный контекст современного английского романа / С. П. Толкачёв // Филологические науки. – 2002. – № 4. – С. 23–33.
11. Ушакова Ю. Ю. Лицо как субъект сравнения в субстантивной генитивной двучленной метафоре / Ю. Ю. Ушакова // Филологические науки. – 2005. – № 3. – С. 53–58.
12. Maugham W. Somerset. The Painted Veil / William Somerset Maugham [книга для читання англійською мовою]. – К.: Знання, 1999. – 288 с.
13. Morgan Ted. Somerset Maugham [a biography] / Ted Morgan. – Great Britain, Granada: Triad, 1981. – 482 p.
14. Walter Allen. The English novel. A short critical history / Allen Walter. – England. Harmondsworth: Penguin Books, 1978. – 376 p.

УДК 376.42:796.012.3-0.53.6

ВПЛИВ ЗАНЯТЬ РУХЛИВИМИ ІГРАМИ НА КОРЕКЦІЮ РУХОВИХ І ПСИХІЧНИХ НЕДОЛІКІВ ДІТЕЙ 12–14 РОКІВ ІЗ РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

Байкіна Н.Г., д.пед.н., професор, Фесик Д.О., аспірант

Запорізький національний університет

За допомогою спеціально підібраних засобів і методів адаптивного фізичного виховання можна вирішити не тільки проблему покращення здоров'я дітей із відхиленнями розумового розвитку, підвищити рівень їх фізичної підготовленості і фізичного розвитку, але й підвищити рівень розумової працездатності, що позитивно відображається на ефективності всієї корекційної роботи в цілому. Це дозволяє рекомендувати рухливі ігри до включення в заняття спеціальних закладів.

Ключові слова: рухливі ігри, корекція, рухові і психічні недоліки, розумова відсталість, діти 12–14 років.

Байкина Н.Г., Фесик Д.А. ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ ПОДВИЖНЫМИ ИГРАМИ НА КОРРЕКЦИЮ ДВИГАТЕЛЬНЫХ И ПСИХИЧЕСКИХ НЕДОСТАТКОВ ДЕТЕЙ 12–14 ЛЕТ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ / Запорожский национальный университет, Украина.

С помощью специально подобранных средств и методов адаптивного физического воспитания можно решить не только проблему улучшения здоровья детей с отклонениями умственного развития, повысить уровень их физической подготовленности и физического развития, но и повысить уровень умственной работоспособности, что позитивно отражается на эффективности всей коррекционной работы в целом. Это позволяет рекомендовать подвижные игры для включения в занятия специальных учреждений.

Ключевые слова: подвижные игры, коррекция, двигательные и психические недостатки, умственная отсталость, дети 12–14 лет.

Baikina N.G., Fesik D.O. MOTION GAMES INFLUENCE ON MOTION AND PSYCHIC DEFICIENCY CORRECTION OF 12–14 YEAR OLD CHILDREN WITH MENTAL DISABILITY / Zaporizhzhya National University, Ukraine.

With the help of deliberately chosen means and methods of adaptive physical education it is possible to solve not only the health improvement problem of children with mental deficiency, but to raise their physical development level and mental activity level that will positively influence the correction work affectivity as a whole. At makes possible to recommend the motion games for training courses in specialized establishments.

Key words: motion games, correction, motion and psychic deficiency, mental disability, 12–14 year old children.

З усіх порушень здоров'я людини розумова відсталість є найпоширенішою. У світі нараховується більше 300 млн. людей із відхиленнями розумового розвитку. За даними М.С.Певзнер [1], В.І.Лубовського [2], В.М.Синьова [3], розумову відсталість визначають не як хворобу, а як стан психічного недорозвитку, що характеризується різноманітними ознаками в клінічній картині і в комплексному прояві фізичних, психічних, інтелектуальних, емоційних якостей.

Розумова відсталість являє собою не нозологічний, а узагальнений груповий діагноз для даної аномалії розвитку. Характерною особливістю психічного дефекту є недорозвиток найбільш диференційованих філо- та онтогенетично молодих функцій мозку і відносна збереженість елементарних, еволюційно старіших (М.С.Певзнер [1]).

При розумовій відсталості страждає не тільки інтелект, але й емоції, воля, поведінка, фізичний розвиток. Первинним дефектом розумової відсталості виступає органічне ураження головного мозку. Недорозвиток мислення, мовлення, вищих форм пам'яті Л.С.Виготський розглядає як вторинні дефекти, обумовлені утрудненням засвоєння соціального досвіду внаслідок біологічної недостатності мозку. Він також підкреслював негативну роль соціальної депривації, яка виникає через випадіння розумово відсталої дитини з колективу здорових однолітків, і значною мірою з цим пов'язував недорозвиток особистості, що виявляється в примітивних реакціях, викривленій самооцінці, несформованості вольових якостей. Останніми роками в корекційній педагогіці та в адаптивному фізичному вихованні надається особливе значення залученню до систематичних занять фізичними вправами дітей із відхиленнями розумового розвитку.

Аналіз літературних джерел показав, що на фізичний розвиток, рухові здібності, навченість і пристосовність до фізичного навантаження впливає тяжкість інтелектуального дефекту, супутні захворювання, вторинні порушення, особливості психічної та емоційно-вольової сфери дітей.

Психомоторний недорозвиток дітей з легкою розумовою відсталістю виявляється в сповільненому темпі розвитку локомоторних функцій, непродуктивності рухів, руховому неспокої і метушливості. Рухи бідні, незграбні, недостатньо плавні. Особливо погано сформовані тонкі і точні рухи рук, предметна маніпуляція, жестикуляція і міміка.

У дітей з помірною розумовою відсталістю моторна недостатність виявляється в 90–100% випадків (Л.М.Шипіцина [5]). В одних дітей руховий недорозвиток виявляється в млявості, неспритності, низькій силі і швидкості рухових дій, в інших – підвищена рухливість поєднується з безладністю, безцільністю, наявністю зайвих рухів.

Системне накладення порушень рухової сфери розумово відсталих дітей подане в «класифікації порушень фізичного розвитку і рухових здібностей дітей-олігофренів», розробленій А.А.Дмитрієвим [6].

У цієї категорії дітей спостерігаються порушення фізичного розвитку: відставання в масі і довжині тіла; порушення постави в розвитку стопи, в розвитку грудної клітки і зниженні її окружності; парези верхніх і нижніх кінцівок; низький рівень ЖЄЛ; деформації черепа, дисплазії, аномалії лицьового скелета.

Крім того, у них спостерігаються порушення в розвитку рухових здібностей – точності рухів у просторі; координації рухів й рухів кістяка.

Таким чином, дослідження показують, що ці діти потребують постійної допомоги та спостереження і розглядаються як інваліди з дитинства. У цьому плані фізичні вправи, ігри для дітей з розумовою відсталістю – це один із засобів не тільки усунення недоліків у руховій сфері, але й повноцінного розвитку, зміцнення здоров'я адаптації в соціумі. Ступінь адаптації знаходиться в прямій залежності від клініко-психопатологічного стану дітей, тому для вихователів та вчителів для ефективної педагогічної діяльності необхідно знати не тільки прояви основного дефекту, але й особливості їх фізичного, психічного здоров'я, а також рівень їх адаптації до рухливих ігор.

Аналіз літературних даних показав відсутність робіт, присвячених питанням навчання і впливу рухливих ігор на корекцію рухових порушень у дітей із відхиленнями розумового розвитку. Це стало підставою для проведення наших досліджень і зумовило мету статті – дослідження впливу занять рухливими іграми на корекцію рухових і психічних недоліків дітей 12–14 років із розумовою відсталістю.

Рухлива гра має настільки широкий діапазон дії на організм та особистість, що створює необмежені можливості впливу на всі сфери життєдіяльності дітей і підлітків з розумовою відсталістю.

Рухливі ігри функціонально навантажують весь організм, усі його тканини, органи і системи, структурно їх створюють, формують та удосконалюють.

Цілеспрямоване емоційне ігрове навантаження надає стимулюючого впливу на організм розумово відсталої дитини і більше, ніж інші засоби, відповідає задоволенню природної потреби в русі. Рухлива гра не тільки протидіє гіпотензії, але й сприяє відновленню втраченого здоров'я, зміцненню всіх функцій організму, розвиткові фізичних здібностей.

У рухливих іграх використовуються знайомі і доступні види природних рухів: ходьба, біг, лазіння, перелазіння, стрибки, вправи з м'ячем. Під час ігор діти охоче і з цікавістю виконують те, що поза грою здається нецікавим і важким, тому в грі легше долаються психічні та емоційні проблеми.

Особлива цінність рухливих ігор для дітей із розумовою відсталістю полягає у можливості одночасного впливу на моторну і психічну сфери. Швидка зміна ігрових ситуацій висуває підвищені вимоги до рухливості нервових процесів, швидкості реакції і нестандартності дій. Гра змушує мислити найбільш економно, реагувати на дії партнерів, пристосовуватися до обставин. Граючій дитині доводиться вибирати з множини операцій одну, яка може принести успіх. Чим різноманітніша інформація надходить до мозку, тим інтенсивніше включаються психічні процеси. Саме тому за допомогою гри в дитини з розумовою відсталістю розвивають сприйняття, мислення, увагу, уяву, пам'ять, моторику, мовлення, підвищуючи розумову активність, а отже, пізнавальну діяльність у цілому.

Ефект цей досягається за рахунок поліфункціональності рухливих ігор, коли корекція рухових порушень (просторової орієнтації, точності, ритму, узгодженості рухів, рівноваги) ініціює активну діяльність мозку, збережених аналізаторів, психічних функцій, вегетативних систем, що забезпечують рухи. Особливо яскраво ця залежність виявляється в реалізації міжпредметних зв'язків, коли цілеспрямовані рухові дії, організовані у формі ігрових композицій, естафет, рольових та імітаційних ігор, виконуваних під вірші, загадки, потішки, скоромовки, з розв'язанням простих математичних задач, полегшують засвоєння рахування, понять про кількість, форму, величину, напрямок, амплітуду, активізують мовленнєву діяльність, правильне звуковимовлення, збагачують словниковий запас, розвивають пам'ять, увагу, моторику м'яких м'язів рук.

Розумово відсталі діти запізнюються в розвитку духовних інтересів, потреб. Тому ігрова діяльність, яка викликає в дітей інтерес і містить у собі необхідні компоненти розвитку особистості, є засобом духовного розвитку. У грі складаються стосунки між дітьми, виробляються звички, правила поведінки. Діти більше дізнаються один про одного, взаємодіють між собою, пізнають нехитрі ігрові ситуації, виявляють самостійність, наслідують, радуються, фантазують, тобто в грі йде активне формування особистості, що має велике соціальне значення.

На думку Г.В.Кулєшової, моральні звички, сформовані в грі, закладають характер, який у зрілому віці дозволяє не тільки зрозуміти оточуючий світ, але й знайти в ньому своє місце.

Матеріали і методи дослідження. Метою роботи є підвищення ефективності корекції рухових і психічних недоліків дітей із відхиленнями розумового розвитку засобами рухливих ігор.

Відповідно до мети досліджень були поставлені такі завдання:

1) Виявити особливості навчання і виховання дітей 12–14 років із відхиленнями розумового розвитку в умовах спеціальної (корекційної) загальноосвітньої школи.

2) Розробити технологію навчання рухливим іграм дітей із відхиленнями розумового розвитку.

3) Визначити вплив занять рухливими іграми на фізичний розвиток, психічну підготовленість і розумову працездатність дітей 12–14 років із відхиленнями розумового розвитку.

Для вирішення поставлених завдань були запропоновані такі методи дослідження:
- аналіз літературних джерел;
- аналіз медичних карток;
- педагогічні спостереження;
- педагогічний експеримент;
- антропометричні виміри;
- метод контрольних випробувань;
- коректурна проба;
- метод математичної статистики.

Дослідження проводились у два етапи. На першому етапі (2008–2009 р.р.), який мав пошуковий і констатуючий характер, узагальнювали передовий практичний досвід із навчання дітей рухливим іграм. Нами була апробована і запропонована методика навчання рухливим іграм школярів 12–14 років, яка стала першою сходинкою цілісного комплексу навчальної технології із соціальної адаптації дітей із відхиленнями розумового розвитку засобами рухливих ігор.

На другому етапі (2009–2010 р.р.) проводився формуючий педагогічний експеримент, у якому взяли участь 35 школярів із відхиленнями розумового розвитку віком 12–14 років (17 хлопчиків і 18 дівчаток). Для проведення педагогічного експерименту були виділені контрольна й експериментальна групи, у яких восени 2008 р. і весною 2009 р. проводилося тестування рівня фізичного розвитку, фізичної підготовленості, часових і просторових характеристик рухів і розумової працездатності.

Дослідження були проведені в загальноосвітній школі № 3 м. Запоріжжя учителем-вихователем Фесиком Д.О.

Результати та їх обговорення. Для визначення рівня фізичної підготовленості дітям експериментальної і контрольної груп пропонувалося взяти участь у змаганнях.

Діти контрольної групи займалися за типовою програмою фізичного виховання спеціальної (корекційної) школи VIII виду; експериментальна група після уроків у школі займалася рухливими іграми. Заняття рухливими іграми проводилися протягом 2-х років навчання в школі 3 рази на тиждень тривалістю по 40–60 хв. у спортивному залі і на відкритому стадіоні.

При проведенні занять нами були вирішені загальні завдання – виховні, освітні, оздоровчі і завдання фізичного розвитку: зміцнення здоров'я, загартування організму, навчання основам техніки рухів, формування життєво необхідних умінь і навичок; розвиток фізичних здібностей. На заняттях формували необхідні знання, гігієнічні навички, виховували потребу та уміння самостійно займатися фізичними вправами, застосовувати їх із метою відпочинку, тренування, підвищення працездатності, виховували моральні і вольові якості, привчали до дисципліни, організованості, активності і самостійності.

Крім того, у процесі експериментальних занять нами вирішувалися спеціальні завдання: корекції основних рухів у ходьбі, бігу, плаванні, метанні, стрибках, лазінні, вправах із предметами та ін.; узгодженості рухів окремих ланок тіла (рук, ніг, тулуба, голови); узгодженості виконання симетричних та асиметричних рухів, рухів і дихання; здійснювали компенсацію втрачених чи порушених рухових функцій; формували рухи за рахунок збережених функцій.

Корекцію і розвиток координаційних здібностей здійснювали такими вправами: орієнтуванням у просторі, диференціюванням зусиль, часу і простору, розслабленням швидкості реагування на змінювані умови, статичної і динамічної рівноваги, ритмічності рухів, точності дрібних рухів кисті і пальців.

При корекції і розвитку фізичної підготовленості пропонували школярам із розумовою відсталістю 12–14 років вправи на розвиток основних фізичних якостей: сили, швидкісно-силових якостей, спритності, витривалості, рухливості в суглобах.

Варто вказати, що при корекції і розвитку психічних і сенсорно-перцептивних здібностей розвивали зорово-предметне, зорово-просторове і слухове сприйняття, а також здійснювали диференціювання зорових і слухових сигналів за силою, відстанню, напрямком, розвивали зорову і слухову пам'ять, зорову і слухову увагу, диференціювали зорові, слухові, тактильні відчуття, розвивали уяву, коректували і розвивали емоційно-вольову сферу.

Пріоритетне значення займали заняття з розвитку пізнавальної діяльності. При цьому формували уявлення про елементарні рухи, частини тіла, суглоби (назви, поняття, роль у русі), про вправи, їх техніку і вплив на організм, вимоги до постави, дихання, харчування, режиму дня, гігієни тіла та одягу, загартування, значення рухів у житті людини і самостійних занять; розширювали і закріплювали знання, засновані на міжпредметних зв'язках, які є складною частиною фізичних вправ (формування просторових уявлень, мовленнєвої і комунікативної діяльності, знайомство з тваринним світом і т.п.). Особливе місце на заняттях займало виховання особистості розумово відсталої дитини.

Процес навчання рухливим іграм відбувався у 2 періоди: підготовчий та основний. При підборі рухливих ігор враховували емоційний стан, характер, поведінку дітей. Стан розумово відсталої дитини нестабільний. Емоційна напруженість, утома можуть викликати внутрішній дискомфорт, який частіше виявляється в порушенні поведінки, капризах, сварках, бійках. Інколи в них буває зворотна реакція: пасивність, небажання вступати в контакт. У зв'язку з цим за допомогою рухливих ігор нам удалося подолати емоційну напруженість.

При підготовці до проведення рухливих ігор нами були враховані такі моменти:
- зміст ігор (сюжет, правила, рухові дії, фізичне навантаження) був доступним і відповідав віку, рівню інтелектуальних і рухових можливостей, емоційному стану та особистісним інтересам дітей;
- рухливі ігри ускладнювали, але процес насичення моторними діями здійснювали поступово в міру оволодіння простими формами рухів;
- зміст ігор був спрямований на комплексний характер впливу: корекцію рухових порушень, фізичних якостей, координаційних здібностей, зміцнення та оздоровлення всього організму в цілому;
- у процесі гри стимулювали пізнавальну діяльність, активізували психічні процеси, творчість і фантазію дитини.

Нами було апробовано більше 165 рухливих ігор для школярів 12–14 років із розумовою відсталістю легкого та помірного ступеня.

Разом із тим, тільки третина цих ігор відповідала дітям з розумовою відсталістю. Нами було відібрано тільки 62 рухливі гри, які проводились у позанавчальний час як рекреативні ігрові заняття по 1 годині 3 рази на тиждень.

У підготовчий період вирішувалися завдання, які дозволили всі засоби адаптивної фізичної культури і корекційної педагогіки об'єднати в групи:
- переміщення тіла в просторі: ходьба, стрибки, повзання, плавання, різноманітні пересування в ходьбі, бігу, стрибках;
- загальнорозвивальні: без предметів, з предметами (прапорцем, стрічками, гімнастичними палицями, обручами, малими і великими м'ячами);
- на снарядах (гімнастичній стінці, кільцях, гімнастичній лаві, драбині, тренажерах);
- на розвиток сили, швидкості, витривалості, гнучкості, спритності;
- на розвиток і корекцію координаційних здібностей: узгодженість рухів рук, ніг, голови, тулуба, узгодженості рухів із диханням, орієнтування в просторі, рівноваги, диференціювання зусиль, часу і простору, ритмічності рухів, розслаблення;
- на корекцію постави, зводів стопи, статури, зміцнення м'язів спини, живота, рук, плечового пояса, ніг;
- на розвиток дрібної моторики кистей і пальців рук;
- ритмічні вправи, танець, елементи хореографії і ритмопластики;
- вправи з речитативами, віршами, загадками, рахунком, активізуючі пізнавальну діяльність, а також спрямовані на розвиток і корекцію сприйняття, мислення, уяви, зорової і слухової пам'яті, уваги та інших психічних процесів.

У процесі корекції недоліків рухової сфери дітей експериментальної групи нами пропонувалися методи: формування знань, навчання руховим діям, розвиток фізичних здібностей особистості, організації взаємодії педагога й учнів, регулювання психічного стану дітей.

У процесі корекції ходьби дітям експериментальної групи пропонували вправи у формі рухливих ігор: «Рейки», «Не збий», «Вузький місток», «Довгі ноги», «Лабіринт», «Стали в коло», ««Гусениця», «Коромисло», «Ходимо в капелюсі», «Кішка», «Солдати», «Без страху», «Спритні руки», «Каракатиця», «Світло-темно», «Мишка», «Хоп», «Хвилі», «Та-та-та», «Кульгавий заєць», «По канату», «Козлики».

Варто вказати, що значну увагу при проведенні ігор приділяли корекції бігу, стрибків, лазіння і перелазіння, метання. При цьому проводили рухливі ігри, пов'язані з метанням, освоювали різноманітні предметні дії з великими м'ячами – волейбольним, баскетбольним, пляжним.

При корекції і розвиткові дрібної моторики рук були запропоновані такі вправи: перекладання, перекидання м'яча з однієї руки в іншу, підкидання м'яча двома руками перед собою, ловля двома, підкидання м'яча перед собою правою (лівою) і ловля двома руками, високе підкидання м'яча вверх і виконання різних рухів (плескаючи руками спереду, ззаду, під коліном), поворотів праворуч, ліворуч, кругом перед тим, як спіймати.

Усі вправи на корекцію недоліків рухової сфери експериментальної групи поєднували з іграми на розслаблення: «Плети», «Покажи силу», «Метелик», «Вертоліт», «Балерина», «Обніми себе», «Здивувалися», «Велосипед», «Скелелаз», «Човник».

Корекцію бокових викривлень хребта здійснювали такими іграми: «Кішечка», «Кільце», «Іван-покиван», «Пташка», «Змія», «Човник», «Плавець», «Рибка», «Свічка», «Велосипед», «Стрілка», «Маятник».

У вправах для профілактики і корекції плоскостопості використовували вихідні положення: лежачи, сидячи, стоячи, в ходьбі; лежачи на спині, почергово і разом відтягувати носки стоп, піднявши та опускаючи зовнішній край стопи, захоплювання стопами округлих предметів (тенісний м'яч, більярдний шар) внутрішніми зводами стоп і переміщення їх з одного місця в інше; стоячи слід у слід (носок правої торкається п'ятки лівої) – піднятися на носки, повернутися у вихідне положення, ходьба на носках, на зовнішніх зводах стоп.

На заняттях з експериментальною групою вважали необхідним включати ігри, пов'язані з корекцією дихання: «Дроворуб», «Жабка» та ін.

При проведенні досліджень на етапі констатуючого педагогічного експерименту було встановлено, що 30% дітей експериментальної групи мали порушення зору, особливо короткозорість. Наводимо декілька вправ, які виконували розумово відсталі діти під час проведення рухливих ігор:

1) В.п. – сидячи. Дивитися прямо перед собою 2–3 с, тримати палець правої руки по середній лінії обличчя на відстані 25–30 см від очей, перевести погляд на кінчик пальця і дивитися на нього 3–5 с, опустити руку. Повторити 10–12 разів.

2) В.п. – сидячи. Вказівними пальцями фіксувати шкуру надбрівних дуг, повільно заплющити очі, пальці утримують шкіру надбрівних дуг. Повторити 8–10 разів.

На кожному занятті використовували від 3 до 5 вправ.

У процесі досліджень нами були встановлені специфічні особливості ігрової діяльності школярів 12–14 років з порушеннями інтелекту.

1) Серед учасників експерименту не було жодної дитини, яка б відмовилася від ігор. У даної категорії дітей здібність до ігор розвивається.

2) Процес освоєння ігрової діяльності достатньо тривалий. На освоєння 62 рухливих ігор знадобилося більше 2,5 років. Ці дані свідчать про потенційні можливості дітей.

3) Найбільший інтерес викликають прості за сюжетом і змістом ігри. Варто вказати, що в ігри, які полюбилися, школярі 12–14 років гралися самостійно у вільний час.

4) У грі виявлялися недоліки психічного розвитку школярів (відволікання, нестійкість емоцій, небажання засвоювати нове, швидка стомлюваність). Ці недоліки нівелювали методичними прийомами: зміною рухливих ігор за спрямованістю, триваліcтю, складністю, емоційною напруженістю, що дозволяє зосередити увагу дітей на грі і підтримувати інтерес.

5) Адекватними віку, особливостям психіки, стану фізичної підготовленості є 40–60-тихвилинні рекреативні заняття, у зміст яких входить від 10 до 20 рухливих ігор тривалістю від 1 до 3–5 хв.

Важливим критерієм здоров'я, що відображає розвиток функціональних систем організму школярів і ступінь його зрілості, є рівень фізичного розвитку. Для аналізу результатів, отриманих у ході педагогічного експерименту, використовували загальноприйняту методику визначення рівня фізичного розвитку на основі виміру довжини і маси тіла, окружності грудної клітки і даних спірометрії. Було виявлено, що у всіх вікових групах довжина тіла в дітей експериментальної і контрольної груп протягом експерименту збільшилася в середньому на 1 см і залишилася практично однаковою в порівнювальних вікових групах.

У кінці педагогічного експерименту маса тіла кожної дитини експериментальної групи збільшилася в кожній віковій групі, у середньому на 14–19%, у контрольній групі збільшення склало в середньому 8–12%.

Аналіз результатів контрольних випробувань (табл. 1), які дозволяють судити про вплив занять рухливими іграми на фізичну підготовленість дітей із відхиленнями розумового розвитку, показав їх покращення в обох обстежуваних групах. Але динаміка зростання результатів при виконанні контрольних вправ у ході педагогічного експерименту була вищою в дітей експериментальної групи.

Хлопчики експериментальної групи покращили свої результати в бігу на 30 м, у середньому, на 0,69 с (10,13%), а дівчатка – на 0,68 с або 10,93% (при $P \geq 0,05$), покращення результатів у хлопчиків контрольної групи склало 0,32 с або 4,6%, а в дівчаток – 0,3 с (3,6%). У стрибках у довжину з місця результати у хлопчиків експериментальної групи покращилися на 17,6 см (11,4%), у дівчаток – на 18,6 см (12,3 %) (при $P \geq 0,05$), у контрольній групі на 4,15 см (2,7%) і 5 см (3,45%) відповідно.

Таблиця 1 – Показники фізичної підготовленості дітей з відхиленнями розумового розвитку експериментальної і контрольної груп у динаміці педагогічного експерименту

Контрольні вправи	На початку експерименту		Наприкінці експерименту	
	Експеримен-тальна група M±m	Контрольна група M±m	Експеримен-тальна група M±m	Контрольна група M±m
Біг 30 м,с				
Хлопчики	6,81 ± 0,13	6,9 ± 0,1	6,12 ± 0,11	6,58 ± 0,09
Дівчатка	6,9 ± 0,09	6,85 ± 0,12	6,22 ± 0,07	6,6 ± 0,01
Стрибок у довжину з місця, см				
Хлопчики	154,5 ± 4,13	152,85 ± 4,99	172,1 ± 2,57	157,0 ± 2,84
Дівчатка	151,1 ± 3,86	149,3 ± 2,12	169,7 ± 1,99	154,3 ± 1,85
Присідання за 30 с, разів				
Хлопчики	17,67 ± 0,71	18,22 ± 0,95	23,56 ± 0,83	19,78 ± 0,59
Дівчатка	16,88 ± 0,92	16,33 ± 0,66	24,75 ± 0,79	17,25 ± 0,93
Підйом тулуба з л.п. лежачи на животі, разів				
Хлопчики	15,11 ± 0,95	16,22 ± 0,94	19,33 ± 0,71	17,0 ± 0,71
Дівчатка	15,62 ± 1,06	15,38 1,19	20,5 ± 1,19	16,13 ± 0,87
Підйом прямих ніг з л.п. лежачи, разів				
Хлопчики	18,88 ± 0,97	18,33 ± 0,69	23,88 ± 0,71	19,44± 0,95
Дівчатка	19,93 ± 1,16	19,25 ± 1,06	26,25 ± 1,19	20,13 ± 0,87
Проба Ромберга, с				
Хлопчики	7,13 ± 1,07	8,48 ± 1,43	26,18 ± 0,96	11,12 ± 1,85
Дівчатка	11,98 ± 1,07	10,17 ± 0,95	32,61 ± 1,26	15,68 ± 1,43
Ходьба по вузькій частині гімнастичної лави, с				
Хлопчики	3,58 ± 0,19	3,48 ± 0,22	2,79 ± 0,2	3,12 ± 0,19
Дівчатка	3,9 ± 0,26	4,01 ± 0,24	2,9 ± 0,21	3,59 ± 0,43

Покращення результатів у присіданнях за 30 с в експериментальній групі склало в середньому в хлопчиків 33,3%, а в дівчаток – 46,6%, у контрольній групі у хлопчиків – на 8,56%, а в дівчаток – на 5,6%.

При виконанні контрольної вправи підйому тулуба із вихідного положення лежачи на животі за 30 с результати в експериментальній групі в хлопчиків покращилися на 27,9%, а в дівчаток – на 31,2%, у

контрольній групі в хлопчиків – на 8,6%, а в дівчаток – 5,6% (при $P \geq 0,05$). В експериментальній групі при виконанні підйому прямих ніг із вихідного положення лежачи на спині за 30 с результати у хлопчиків покращилися, в середньому, на 26,5%, а в дівчаток – на 31,7%, у контрольній же групі результати, в середньому, покращилися у хлопчиків на 6,1%, а в дівчаток – на 1%.

Найбільший прогрес спостерігався в дітей експериментальної групи в контрольній вправі, що характеризує розвиток статичної рівноваги. Результати в дітей експериментальної групи в тесті на статичну рівновагу (поза Ромберга) покращилися, в середньому, на 267% – у хлопчиків і на 172,2% – у дівчаток (при $P \geq 0,05$). У контрольній групі результати також покращилися. У хлопчиків – на 31,1%, у дівчаток – на 54,2% (при $P \geq 0,05$). При ходьбі по вузькій частині гімнастичної лави хлопчики експериментальної групи в кінці експерименту стали витрачати, у середньому, на 22,1%, а дівчатка – на 25,6% менше часу, в той час як у контрольній групі результати, в середньому, покращилися в хлопчиків – на 10,3% і на 10,5% – у дівчаток (при $P \geq 0,05$).

При аналізі показників точності відтворення амплітуди руху (табл. 2) виявлено на початку педагогічного експерименту результати в дітей контрольної групи були, у середньому, на 5% кращі, ніж у дітей із експериментальної групи. У кінці експерименту хлопчики експериментальної групи показували результати, у середньому, на 11,1%, а дівчатка – на 10,4% кращі ніж діти контрольної групи. До кінця навчального року показники точності відтворення амплітуди руху покращилися в хлопчиків експериментальної групи, в середньому, на 20,3%, а в дівчаток – на 23,2% (при $P \geq 0,05$). У контрольній групі покращення склало, у середньому, 5,7% і 9,8% відповідно (при $P \geq 0,05$).

Таблиця 2 –Показники точності відтворення руху та м'язових зусиль дітей з відхиленнями розумового розвитку експериментальної і контрольної груп в динаміці педагогічного експерименту

Контрольні вправи	На початку експерименту		Наприкінці експерименту	
	Експеримен-тальна група M±m	Контрольна група M±m	Експеримен-тальна група M±m	Контрольна група M±m
Точність відтворення амплітуди рухів, град.				
Хлопчики	–2,21 ± 0,15	–2,1 ± 0,175	–1,76 ± 0,11	–1,98 ± 0,145
Дівчатка	–2,46 ± 0,15	–2,34 ± 0,148	–1,89 ± 0,11	–2,11 ± 0,14
Точність відтворення зусиль, т.				
Хлопчики	0,94 ± 0,155	0,89 ± 0,168	0,59 ± 0,173	0,78 ± 0,191
Дівчатка	0,91 ± 0,168	0,85 ± 0,185	0,62 ± 0,175	0,8 ± 0,133
Точність диференціювання параметрів рухів, см.				
Хлопчики	1,79 ± 0,256	1,63 ± 0,256	1,31 ± 0,428	1,49 ± 0,401
Дівчатка	2,12 ± 0,623	2,18 ± 0,545	1,81 ± 0,514	2,09 ± 0,403

Проведення вимірів точності відтворення зусиль свідчать про те, що на початку педагогічного експерименту результати дівчаток контрольної групи були кращі, у середньому на 7%, а в хлопчиків – на 5,6%, ніж у дітей експериментальної групи. У кінці експерименту хлопчики експериментальної групи показували результати, у середньому, на 24,4%, а дівчатка – на 22,5% кращі, ніж діти контрольної групи (при $P \geq 0,05$).

При дослідженні точності диференціювання параметрів руху було встановлено, що на початку дослідження хлопчики контрольної групи показували, в середньому, на 9,8%, а дівчатка – на 2,75% кращі результати, порівняно з дітьми експериментальної групи. У кінці педагогічного експерименту в експериментальній групі хлопчики уже показували, в середньому на 11,5%, а дівчатка – на 13,4% результати кращі, ніж діти контрольної групи (при $P \geq 0,05$).

Проаналізувавши дані, отримані після обробки коректурних таблиць (табл. 3), нами було встановлено, що на початку експерименту в дітей експериментальної і контрольної груп показники концентрації уваги та стійкості уваги були приблизно однакові. До кінця експерименту відзначено значні покращення цих показників у дітей експериментальної групи порівняно з дітьми контрольної.

Таблиця 3. Результат обробки коректурних проб дітей з відхиленнями розумового розвитку експериментальної і контрольної груп у динаміці педагогічного експерименту

Контрольні вправи	На початку експерименту		Наприкінці експерименту	
	Експеримен-тальна група M±m	Контрольна група M±m	Експеримен-тальна група M±m	Контрольна група M±m
Стійкість уваги				
Хлопчики	0,88 ± 0,44	0,821 ± 0,22	0,64 ± 0,33	0,74 ± 0,11
Дівчатка	0,79 ± 0,25	0,77 ± 0,38	0,69 ± 0,13	0,72 ± 0,25
Концентрація уваги				
Хлопчики	138,33 ± 5,23	132,78 ± 4,52	166,56±4,28	143,89 ± 4,16
Дівчатка	145,67 ± 5,83	148,33 ± 6,22	171,89 ± 4,9	158,67 ± 5,16

В експериментальній групі концентрація уваги покращилася, в середньому на 20,4% у хлопчиків і 17,9% – у дівчаток. У контрольній групі покращення цього показника склало, у середньому 8,3% і 6,9% відповідно (при $P \geq 0,05$). Показник стійкості уваги покращився в дітей експериментальної групи, у середньому, на 20% у хлопчиків і 12,7% – у дівчаток, а в контрольній групі, у середньому, на 9,8% у хлопчиків і на 6,5% – у дівчаток (при $P \geq 0,05$).

Результати, отримані в ході педагогічного експерименту, показали, що фізичні вправи і рухливі ігри є ефективним засобом, що стимулює рухову активність, покращує стан здоров'я і фізичну підготовленість дітей із відхиленнями розумового розвитку.

Систематичні заняття рухливими іграми позитивно вплинули на організм дітей. Перш за все, відбуваються сприятливі зміни в розвитку органів дихання і дихальній мускулатурі, збільшується життєва ємність легенів, покращується обмін речовин.

Заняття рухливими іграми сприяють розвитку основних видів рухів, про що говорять результати в бігу на 30 м, стрибків у довжину з місця, а також точність, що зросла, термінової інформації про часові і просторові характеристики рухів. Результати проби Ромберга показали, що рухливі ігри у поєднанні із вправами значно підвищують стійкість вестибулярного апарату дітей, що має велике значення в підтриманні функцій рівноваги.

Як показали проведені дослідження, організм дітей із відхиленнями розумового розвитку віком 12–14 років підготовлений до виконання рухливих ігор. У міру засвоєння змісту рухливих ігор покращуються їх уявлення про методику проведення ігор, вони розуміють гру і зацікавлені нею. За період проведення експериментальних досліджень вони засвоїли:

- ігри та ігрові вправи в парах, трійках і в команді пов'язані з розвитком сприйняття, мислення, пам'яті;
- ігри з м'ячами, нестандартним обладнанням;
- ігри на розвиток орієнтації в просторі.

Таким чином, у процесі ігор удосконалюється здатність до ініціативних дій, набуваються навички взаємодії, свідомої дисципліни, виховується уміння підкорити інтересам колективу свої особисті інтереси, почуття взаємодопомоги, поваги до партнерів і суперників, відповідальності перед товаришами.

Отримані результати свідчать про те, що за допомогою спеціально підібраних засобів і методів адаптивного фізичного виховання можна вирішити не тільки проблему зміцнення здоров'я дітей із відхиленнями розумового розвитку, підвищення рівня їх фізичної підготовленості і фізичного розвитку, але й підвищити в них рівень розумової працездатності, що позитивно відображається на ефективності всієї корекційної роботи в цілому. Це дозволяє рекомендувати рухливі ігри до використання в спеціальних (корекційних) освітніх закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Певзнер М.С. Этиология, патогенез, клиника и классификация олигофрении / М.С. Певзнер // Учащиеся вспомогательной школы. – М. : Педагогика, 1979. – С. 5–7.

2. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / Лубовский В.И. – М. : Педагогика, 1989. – 101 с.

3. Синев В.Н. Коррекция интеллектуальных нарушений учащихся вспомогательной школы : автореф. дис. …доктора пед. наук : спец. 13.00.03 / В.Н.Синев. – М., 1988. – 45 с.

4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л.С.Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.

5. Шипицына Л.М. «Необучаемый ребенок» в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта / Л.М. Шипицына. – СПб. : Дидактика Плюс, 2002. – 120 с.

6. Дмитриев А.А. Организация двигательной активности умственно отсталых детей / А.А. Дмитриев. – М. : Советский спорт, 1991. – 32 с.

УДК 378.112:378.18(477)

УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ У ВНЗ

Бондар О.Г., к.ю.н., доцент

Запорізький національний університет

У статті міститься теоретико-методологічний аналіз суності управління навчальною діяльністю студентів у виші. Особлива увага приділена технології, що включає такі структурні елементи, як цілі, зміст, оптимальну систему методів і засобів керівництва і контролю, інтенсивний цикл організаційних форм.

Ключові слова: управління, педагогічний процес, система управління.

Бондарь А.Г. УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье содержится теоретико-методологический анализ сущности управления учебной деятельностью студентов в ВУЗе. Особое внимание уделено технологии, включающей такие структурные элементы, как цели, содержание, оптимальная система методов и средств руководства и контроля, интенсивный цикл организационных форм.

Ключевые слова: управление, педагогический процесс, система управления.

Bondar A.G. MANAGEMENT EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS IN INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION / Zaporizhzhya National University, Ukraine.

The article has the theoretical and methodological analysis of essence of management of educational activity of students in the institutes of higher education. Special attention is dedicated to technology including such structural elements as aims, content, optimum system of methods and facilities of guidance and control, intensive cycle of organizational forms.

Keywords: management, pedagogical process, management system.

Актуальність дослідження пов'язана, перш за все, з недостатньою розробленістю поняття «управління» в дидактиці. На сьогодні проблеми управління навчальним процесом знаходяться на перетині досліджень вітчизняних і зарубіжних учених у галузі педагогіки, психології, теорії менеджменту і кібернетики. Останніми роками з'явився ряд робіт, які прямо або побічно торкаються проблем управління (С.Ф. Артюх, В.С. Безрукова, Т.О. Дмитренко, О.Е. Коваленко, Н.Ф. Тализіна та ін.).

Даючи психологічний аналіз теорії управління стосовно навчального процесу, Н.Ф. Тализіна підкреслює необхідність використання в процесі навчання циклічного управління, яке здійснюється за принципом «білого ящика» [1, с. 46].

С.І. Архангельський визначає управління навчальним процесом як «планомірний порядок дій, що приводить динамічну систему навчання до досягнення заданих результатів» [2, с. 64].

В.С. Безрукова розглядає педагогічний процес як ядро (складову) педагогічного управління і визначає педагогічне управління як «процес перекладу педагогічних ситуацій, чи процесів систем з одного стану в інші, відповідні до поставленої мети» [3, с.92]. Управління, на думку автора, є компонентом, необхідним для забезпечення оптимального функціонування педагогічного процесу, де ціль виступає в ролі системоутворюючого фактора.

Є.І. Машбіц розглядає навчальну діяльність як вид управлінської діяльності, при якому взаємодія між викладачем та студентом реалізується за допомогою педагогічного спілкування. Автор зазначає, що

неможливо трактувати управління процесом навчання як лише інформаційний процес та зводити його до реалізації прямого та зворотного зв'язку [4, с. 69].

На сучасному етапі розвитку науки розгляд навчального процесу у вищому навчальному закладі як процесу управління не викликає сумнівів, однак, як показують дослідження в цій області, багато практичних і теоретичних питань, таких як розкриття функцій етапів управління, визначення відповідних засобів управління, лишаються відкритими. Теорія управління навчальною діяльністю студентів вимагає глибокого вивчення й аналізу з метою визначення її дидактичних можливостей і практичної значимості.

Кожне з цих досліджень, поза сумнівом, вносить вагомий внесок до теорії і практики управління, проте вони стосуються окремих аспектів управління і не забезпечують викладача ВНЗ такою системою управління, яка сприяє інтенсивному формуванню і розвитку у студентів умінь і навиків самоврядування їх майбутньою професійною діяльністю. Це і змусило нас провести багатоаспектний теоретико-методологічний аналіз і оцінку досліджень у цьому напрямі. На його основі визначаємо управління як технологічний циклічний процес реалізації управлінських функцій, який передбачає багаторівневе програмування і діагностику економічності і результативності спільної діяльності викладача і студентів по інтенсивній переробці інформації, здійснюваної в умовах активної колективної взаємодії для досягнення професійно значущих цілей і формування і розвитку умінь і навиків самоврядування. Дане визначення розкриває загальну концепцію дослідження, яка реалізується при дотриманні ряду принципів. Принципи, як відомо, – це правила, положення, норми, яким викладач повинен слідувати в процесі управління діяльністю студентів.

Принцип технологічності процесу передбачає стандартизацію, уніфікацію і відтворюваність послідовності ряду дій, що реалізовуються за допомогою визначеної заздалегідь системи методів, форм, засобів і умов в професійно заданих ситуаціях. Принцип циклічності процесу припускає регулярне повторення основних функцій – планування, організації, керівництва і контролю, а також організаційних форм, методів і засобів навчання, взаємозв'язаних за часом, процесом і тематикою. Принцип багаторівневості має на увазі розробку програм для тих, що навчаються з різним рівнем знань і умінь. Програмування при цьому означає поетапний процес вибору такого поєднання мети, засобів, дій і часу, який необхідний для досягнення запланованого результату.

Принцип інтенсивності передбачає концентрацію-збільшення до максимуму об'єму діяльності при скороченні до мінімуму темпоральних характеристик. Принцип діагностичності припускає процес визначення і оцінки рівня знань і умінь суб'єктів навчання за допомогою реалізації ряду процедур, регулярно здійснюваних викладачем в аудиторний час відповідно до чітко заданих критеріїв, а також реального стану процесу управління. Завдання діагностики полягає у визначенні мір, направлених на «відладку» роботи всіх елементів процесу управління. Крім того, діагностика тісно пов'язана з прогнозуванням і аналізом виникнення утруднень у студентів і викладача.

Принцип економічності безпосередньо пов'язаний з процесом діяльності тих, що навчаються. Його дотримання дозволяє визначити кількість одиниць інформації; раціональний спосіб її переробки; тимчасові витрати і використання навчальних матеріалів і засобів навчання. Економічність як кількісний показник обчислюється відношенням кількості одиниць (операцій тексту, пропозицій, абзаців тексту і т. п.) на виході до кількості одиниць на вході. Принцип результативності має на увазі отримання якісного результату діяльності відповідно до поставлених цілей. Таким чином, управління стає ефективним, коли діяльність студентів здійснюється економічно і використовується їхній розумовий потенціал, час, навчальні матеріали і засоби навчання для досягнення запланованого результату. У зв'язку з цим ефективне управління визначається:

- ефективністю діяльності, яка означає, що досягається така взаємодія суб'єктів навчання, яка забезпечує запланований результат при раціональному використанні розумових і фізичних сил, а також засобів навчання;
- ефективністю результату – його максимальною відповідністю індивідуальним професійним потребам студентів;
- ефективністю застосування, тобто можливістю використання отриманого результату для формування і подальшого розвитку інтелекту студентів, їх ціннісних орієнтації, умінь і навиків саморегуляції діяльності.

Як відомо, основною потребою сучасного управління діяльністю студентів і головним чинником його ефективності є професіоналізм викладача, який визначається його професійною підготовкою, здатністю передбачати, своєчасно розпізнавати і успішно вирішувати всі проблеми, що виникають в процесі навчання. У зв'язку з цим великої значущості набуває механізм управління, що характеризує засоби дії. Для ефективного управління пріоритети повинні бути віддані: інтеграції системи інтересів, цінностей і потреб відповідно до професійних запитів студентів; заохоченню індивідуальності, ініціативності і самовираження; корпоративності у вирішенні проблем і пошуку альтернативних варіантів; встановленню системи показників і засобів дії, які сприяють прогресу в знаннях і уміннях студентів; створенню умов, що забезпечують оптимізм і упевненість, соціально-психологічну стабільність діяльності; мотивуванню,

орієнтованому на глибокий аналіз ситуації, обережність, економію засобів і тому подібне. Усе це, врешті-решт, повинно знайти віддзеркалення в стилі, що обирається викладачем для управління діяльністю студентів в процесі навчання.

Управління діяльністю студентів у ВНЗ передбачає також виконання викладачем ряду функцій. Управлінський цикл включає, на наш погляд, такі управлінські функції, як планування, організація, керівництво і контроль. У процесі навчання функції управління здійснює викладач, виступаючи найчастіше в ролі керівника діяльності студентів. Проте час від часу викладач передає ці функції тому або іншому студентові з тим, щоб вони поступово освоїли їх і успішно здійснювали в майбутній професійній діяльності. Крім того, для реалізації функцій управління з урахуванням загальної мети, принципів і механізму необхідна технологія.

Таким чином, нами була обґрунтована і сформульована система управління професійно орієнтованою самостійною пізнавальною діяльністю студентів. Її концептуальною основою є ідеї: технологізації і циклічності управлінських функцій викладача; багаторівневої програмно-цільової побудови навчально-пізнавальної і педагогічної діяльності; діагностики процесу і результату професійно орієнтованої самостійної пізнавальної діяльності; послідовній і інтенсивній організації циклу занять (лекції – семінару – заняття-дослідження – консультації), взаємозв'язаних за часом, процесом і тематикою; активної міжособистісної взаємодії суб'єктів навчання в ситуаціях майбутньої професійної діяльності; оптимального поєднання і раціонального відбору системи інтенсивних методів і засобів керівництва і контролю, що полегшують перехід управління в самоврядування; стимулювання економічності і результативності діяльності студентів, здійснюваної в контексті їх майбутньої професії; особистої участі студентів в ціліполяганні і виборі змісту, методів і засобів навчання і контролю.

Основними компонентами системи управління є: загальна мета, функції, принципи, механізм і технологія [5]. Як відомо, загальна мета управління полягає у формуванні, розвитку і автоматизації у студентів умінь професійно орієнтованої самостійної пізнавальної діяльності і, як результат, навиків самоврядування їхньою професійною діяльністю.

Функції передбачають: планування, організацію, керівництво і контроль. Планування є програмою дій, здійснюваних викладачем для того, щоб досягти цілей організації діяльності. Воно передбачає: облік зовнішніх і внутрішніх чинників; визначення цілей; вибір технології реалізації діяльності студентів і викладача; прогнозування результату, перевірку, оцінку і корекцію.

Організація викладачем діяльності студентів включає ухвалення рішень і координацію дій з їх реалізації. Ухвалення рішень має на увазі: формулювання завдань і збір інформації про способи їх рішення; аналіз альтернативних варіантів і вибір критеріїв оцінки їх ефективності; доведення рішень до студентів з вказівкою термінів і засобів. Реалізація рішень передбачає: обґрунтування і вибір технології; постановку завдань перед студентами і пояснення шляхів їх рішення; видачу індивідуальних і групових завдань і координацію діяльності по їх виконанню; встановлення тимчасових стандартів виконання окремих дій і діяльності в цілому.

Керівництво забезпечує процес регулювання діяльності студентів; усунення відхилень від плану; стимулювання діяльності і мотивацію досягнення результату відповідно до поставлених цілей. Контроль – це управлінська функція, за допомогою якої викладач визначає, чи правильна його технологія навчання і чи не має потреби вона в коректуванні для досягнення цілей. Існують три види контролю: попередній, поточний і завершальний. Процедура контролю включає: вироблення стандартів; зіставлення результатів із стандартом; вимірювання результату і проведення корекції. Щоб бути ефективним, контроль повинен бути гнучким, простим, економічним, своєчасним, орієнтованим на результат і носити стратегічний характер.

Принципами є такі: технологічності, циклічності, багаторівневості, інтенсивності, діагностичності, економічності і результативності. Механізм управління має на увазі: заохочення індивідуальності, ініціативи і самовираження; стимулювання прогресу в знаннях і уміннях; корпоративність у вирішенні проблем; соціально-психологічну стабільність в діяльності; інтеграцію системи інтересів і цінностей.

Технологія управління, як відомо, – це спосіб планування, організації, керівництва і контролю за діяльністю тих, що навчаються по переробці змісту, передбаченого навчальними програмами, що реалізовується за допомогою оптимальної системи інтенсивних методів, форм і засобів навчання для досягнення поставлених цілей. Основними структурними елементами технології є: цілі; зміст; оптимальна система інтенсивних методів і засобів керівництва і контролю; інтенсивний цикл організаційних форм [6].

Цілі – це плановані й вимірні результати навчально-пізнавальних дій студентів для придбання знань, формування і вдосконалення умінь і навиків. Найбільш ефективним способом постановки мети є їх формулювання через результати навчання, виражені в діях студентів на різних рівнях засвоєння змісту того або іншого предмету і рівнях їх діяльності.

Нами були розроблені багаторівневі програми цілей, сформульовані через результати діяльності по переробці інформації, виражені в діях студентів. Програма досягнення загальної мети – формування і розвитку умінь і навиків професійно орієнтованої самостійної пізнавальної діяльності студентів по переробці інформації передбачає ряд дій, розділених на вісім етапів. На кожному етапі ставиться і реалізується в діях приватна мета, досягнення якої необхідне для переходу до дій наступного етапу. Програма включає дії з проектування діяльності (I етап); реалізації дій з переробки інформації (II–VI етапи); контролю і оцінці (VII етап) і проектуванню програми (VIII етап). Програма діяльності викладача, що управляє, має на увазі алгоритм дій, які також реалізуються на трьох рівнях: 1 рівень – залучення студентів до діяльності і управління; 2 рівень – узгодженій діяльності викладача і студентів; 3 рівень – партнерства в діяльності й управлінні [6].

Зміст розглядається нами як професійно орієнтована навчальна інформація (що пред'являється студентам в усній або письмовій формі викладачем або аудіовізуальними технічними засобами) і система пізнавальних задач, завдань і вправ, що забезпечують формування професійних і навчальних навиків. Інформація, що пред'являється студентам, повинна: відповідати завданням підготовки фахівця, вимогам сучасного виробництва і соціально-економічним запитам того або іншого регіону країни; містити новітній матеріал, що має високу наукову і практичну цінність; бути достовірною і точною, в осоружному ж випадку це може привести не тільки до невдач студентів на заліку і іспиті, але і до ухвалення невірного рішення в їх майбутній професійній діяльності [6].

Оскільки в сучасних, швидко змінних соціально-економічних і технологічних умовах інформація швидко застаріває, необхідно учити студентів технології її інтенсивної переробки. В умовах двомовної ситуації переробки інформації необхідний переклад, здійснюваний людиною або машиною, шляхом її передачі (вербально або письмово) від відправника на одній мові до адресата на іншій мові. Ефективність управління залежить від об'єму інформації, швидкості її перетворення і передачі. Це можливо зробити за рахунок стандартизації і уніфікації термінології, концентрації необхідної інформації в меншому числі слів і знаків.

Для ефективної реалізації технології необхідний раціональний відбір і оптимальне поєднання інтенсивних методів і засобів керівництва і контролю. Оптимальна система інтенсивних методів – це система прийомів (правил) активної взаємодії викладача і студентів, направлена на переробку максимуму інформації при скороченні до мінімуму темпоральних характеристик. Засоби – це спеціально розроблені дидактичні матеріали і різні види аудіо-візуальної техніки, призначені для підвищення ефективності навчального процесу. Оптимальна система методів і засобів включає: метод проблемної постановки і вирішення завдань; евристичні (дискусія/диспут, ролева/ділова гра) і дослідницькі (аналіз/синтез і т. п.), а також методи програмованого контролю і оцінки знань і способів діяльності (за допомогою ЕОМ і тестування).

Інтенсивний цикл організаційних форм є взаємозв'язаними за часом і процесом види навчальних занять: лекції – семінари – заняття-дослідження – консультації, що проводяться послідовно і концентровано під керівництвом викладача і передбачають колективні способи взаємодії студентів. Використовуються наступні види лекцій: проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція удвох, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція – прес-конференція [5]. Кожному виду лекції, залежно від рівня професійно орієнтованої самостійної пізнавальної діяльності, відведено певне місце в процесі поетапної реалізації програми діяльності студентів – I–II-ий етапи. Найбільш перспективні види семінарів – семінар-дискусія / диспут; семінар-рольова / ділова гра; семінар-дослідження.

Кожному виду семінарів також визначено місце в процесі поетапної реалізації дій III–IV-го етапів програми. Заняття-дослідження використовується для реалізації дій V–VI-го етапів. На молодших курсах воно проводиться під керівництвом викладача малими групами (від 5 до 12 чоловік) з використанням індивідуальної і групової видів діяльності («проблемні групи», «групова терапія», «мозковий штурм», «акваріум» і т. п.). На старших курсах такі заняття-дослідження можна проводити в групах (від 15 до 20 чоловік) з використанням таких видів занять, як «круглий стіл», «симпозіум», «колоквіум».

Останнім елементом інтенсивного циклу є консультація, яка може бути як індивідуальною, так і груповою. Консультація проводиться для реалізації VII–VIII-го етапів програми діяльності студентів. Тут залежно від рівня професійно орієнтованої самостійної пізнавальної діяльності здійснюється діагностика утруднень, що виникли в студентів в процесі лекції, семінару і заняття-дослідження, а також програмований контроль і оцінка (тестування і анкетування) їх знань і умінь. Автоматизація контролю може бути досягнута також за допомогою програм контролю для ЕОМ. Результати, отримані в процесі контролю, дозволяють викладачеві не тільки перевірити і оцінити рівень знань по темі, яка вивчається, і володіння способами діяльності, але і використовувати їх для вдосконалення викладання. Студентам вони дозволяють підвищити рівень індивідуального засвоєння. Консультація є логічним завершенням інтенсивного циклу організаційних форм, після якої цикл повторюється, але вже для вивчення іншої теми.

На закінчення відзначимо, що в умовах безперервної і багаторівневої професійної освіти перед викладачем вищого навчального закладу ставиться завдання по-новому управляти процесом самостійного учення і становлення майбутнього фахівця. Це означає розробку єдиного технологічного процесу управління, для реалізації якого необхідно створювати на кожному занятті таке навчальне середовище, яке дозволить студентам проявити здібності, реалізувати професійні потреби і вчитися краще, швидше і з цікавістю. Для цього пріоритети повинні бути віддані: високим вимогам до їх знань і поведінки, зорієнтованим на майбутню професійну діяльність; використанню раціональної і справедливої системи стимулів і стягнень; заохоченню індивідуальності і моделюванню професійно значущих ситуацій, що створюють умови для самовираження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы) / Талызина Н.Ф. – М. : изд-во МГУ, 1984. – 344 с.
2. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / Архангельский С.И. – Г. : Высшая школа, 1976. – 200 с.
3. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: уч. пособ. для инженерно-педагогических ин-тов и индустр. пед. техникумов / Безрукова В.С. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 342с.
4. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Машбиц Е.И. – К. : Вища Школа, 1987. – 233 с.
5. Рыблова А.Н. Система управления профессионально ориентированной самостоятельной познавательной деятельностью студентов: монографія / Рыблова А.Н. – Саратов : СГСЭУ, 2002. – 192 с.
6. Рыблова А.Н. Управление самостоятельной познавательной деятельностью обучающихся в вузе: теоретические проблемы, вопросы технологи / Рыблова А.Н. – Саратов : СГТУ, 1999. – 144 с.

УДК 37.017.5: 378

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ҐЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОГРАМАХ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Голованова Т.П., к. пед.н., доцент

Запорізький національний університет

У статті розглядаються питання забезпечення ґендерної рівності засобами програми «Теоретико-методичні засади ґендерної освіти» для соціальних педагогів дистанційної форми навчання.

Ключові слова: забезпечення, ґендерна рівність, соціально-педагогічна робота, студенти, вищий навчальний заклад.

Голованова Т.П. ОБЕСПЕЧЕНИЕ ГЕНДЕРНОГО РАВЕНСТВА СТУДЕНТОВ В ПРОГРАММАХ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье идет речь об обеспечении гендерного равенства средствами программы «Теоретико-методические основы гендерного образования» для социальных педагогов дистанционной формы обучения.

Ключевые слова: обеспечение, гендерное равенство, социально-педагогическая работа, студенты, высшее учебное заведение.

Golovanova T.P. PROGRAM PROVIDING STUDENTS' GENDER EQUALITY IN THE HIGH SCHOOL'S SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK / Zaporizhzhya National University, Ukraine.

Main principles of program providing of gender equality in the program of gender education of social and pedagogical students of high school are being stated in the article

Key words: providing, gender equality, social and pedagogical work, students, high school.

Незважаючи на те, що Україна продемонструвала свою готовність ліквідувати ґендерну нерівність в системі освіти, у свідомості сучасних викладачів шкіл і соціальних педагогів до цього часу ще остаточно не сформировалося відчуття своєї особистої відповідальності за забезпечення функціонування системи освіти без ґендерних упереджень та стереотипів, а також активної участі в суспільному житті громади. Тому питання стосовно ефективності та результативності процесу ґендерної освіти має ключове

значення в процесі побудови демократичної правової держави і громадянського суспільства. Найбільш актуальною в наш час є просвітницька діяльність соціального педагога в педагогічному і батьківському середовищі. На наш погляд, саме зміст, форми і методи просвітницької діяльності, спрямованої на забезпечення ґендерної рівності визначають основний зміст педагогічної підготовки з курсу «Теоретико-методичні засади ґендерної освіти» для соціальних педагогів.

Крім цього необхідно відзначити і такі причини, як:
- потреба в організації різних форм ґендерного виховання у школі;
- участь соціальних педагогів в освітньому процесі державних навчальних закладів як у рамках освітніх програм, так і в сфері додаткової освіти;
- отримання студентами вищих навчальних закладів педагогічної освіти як другої державної освіти;
- потреба в організації та проведенні спільно з психологами реабілітаційної та корекційної роботи з дітьми та дорослими, які опинилися в ситуації насильства.

Дані чинники обумовлюють, необхідність дослідження змісту, форм, методів програмного забезпечення курсу «Теоретико-методичні засади ґендерної освіти» (дистанційна форма навчання).

Дослідники соціальної педагогіки звернулися до проблеми особливостей соціально-педагогічної роботи з юними матерями у США та Великій Британії [1], впровадження в навчальний процес інтерактивних форм і методів його засвоєння [2], формування ґендерної компетентності [5], ґендерної сенситивності, ґендерної лояльності як домінуючих професійно значущих якостей соціальних педагогів [3], формування сучасних ґендерних стереотипів [4], соціально-педагогічних умов ґендерного виховання жінок-лідерів у діяльності громадських організацій та рухів [5].

До сьогодні предметом спеціального науково-педагогічного дослідження не були питання, що пов’язані з програмами соціально-педагогічної роботи, спрямованої на забезпечення ґендерної рівності зі студентами дистанційної форми навчання.

Стан розробленості проблеми та аналіз практики дозволили виявити існуючі в теорії та педагогічній практиці протиріччя між: існуючими тенденціями розвитку взаємозв’язку процесів забезпечення ґендерної рівності студентів і соціально-педагогічної роботи та відсутністю належної системи програмно-технологічного забезпечення питань, що досліджуються.

Стаття підготовлена відповідно до науково-дослідної роботи, що виконувалась у звітному році другої половини робочого дня за участю студентів в рамках проблемної групи «Студія з соціально-педагогічної роботи, спрямованої на забезпечення ґендерної рівності студентів» та була спрямована, перш за все, на створення програми курсу з ґендерної проблематики, у тому числі дистанційної форми навчання [6; 8].

У зв'язку з цим **мета статті –** теоретичне обґрунтування змісту, форм, методів програмного забезпечення ґендерної рівності студентів у соціально-педагогічній роботі вищого навчального закладу.

Як свідчить досвід, процес забезпечення ґендерної рівності студентів, заданий наказом Міністерства освіти і науки України, може перетвориться на звичайну серію заходів. Щоб цього не сталося, в діяльності факультету соціальної педагогіки та психології Запорізького національного університету, з самого початку в словосполученні «соціально-педагогічна робота зі студентами» ми підкреслили словосполучення «соціально-педагогічна робота, що спрямована на ґендерну рівність». Нам необхідно було також подбати про постановку мети роботи зі студентською молоддю, як недискримінаційній. В якості вихідної точки ми спиралися на Конвенцію про ліквідацію всіх форм дискримінації по відношенню до жінок, Пекінську Декларацію і Платформу дій, Цілі Розвитку Тисячоліття, документи Болонського процесу. Подолання дискримінації базується в першу чергу не стільки на масових заходах та молодіжних акціях, скільки на переконаннях особистості, на цінностях особистості, свободи вибору, основа яких – ґендерна світогляд і ґендерна ідентичність. На основі вищесказаного опишемо умови забезпечення гендерної рівності студентів. Перш за все, підкреслимо дві необхідні умови. Перше – «співпраця з громадськими організаціями». На наше глибоке переконання для соціально-педагогічної роботи дуже важлива така модель взаємин університету, суспільства і держави, за якої університет виходить за рамки вертикальної ієрархії і стає інституцією, яка самостійно визначає свої завдання, несе відповідальність за результат своєї діяльності перед громадянським суспільством і сама дбає про відповідність своєї місії загальнонаціональним пріоритетам. Друга умова – це акцент на особистості, саме на ґендерному підході до індивідуальності людини. Відомо, що завдання соціально-педагогічної роботи – не ідеологічне виховання, а духовний, культурний та громадянський розвиток особистості, саме на засадах залучення до соціально-педагогічна робота, спрямованої на ґендерну рівність. Даний процес ми позначили поняттям «ґендерування». З таких особистостей створюються групи соціально-активних студентів – але починати потрібно саме з особистості, а не з «групи». Досвід, який було отримано в процесі взаємодії жіночої організації «Центр громадянсько-соціальних ініціатив» та факультету соціальної педагогіки та психології, дозволяє зробити висновок: з самого початку треба намагатися уникати спокуси захоплення «групами», «групи»не вовлечешь у процес «ґендерування». У зв'язку з цим

постає питання про молодіжних лідерів, програм їх підготовки та критеріїв відбору. Йдеться не про організаторів дискотек і великих заходів, які прагнуть зробити кар'єру на роботі зі студентами, а волонтерах, які утворюють необхідні умови через програми соціально-педагогічної роботи зі студентами. Практика показує, що такі студенти у ВНЗ є, і тому для нас важливо починати саме зі створення програми навчання майбутніх лідерів, які будуть створювати умови щодо забезпечення ґендерної рівності в студентському середовищі. Третя умова полягає у використанні українського та зарубіжного досвіду вже існуючих програм соціально-педагогічної роботи. Аналіз соціально-педагогічної діяльності освітніх закладів, дозволив виділити головні наступні напрямки програмного забезпечення ґендерної рівності студентів:

- розробка та впровадження авторських спецкурсів з ґендерних досліджень у ВНЗ;
- створення Центрів ґендерних студій при ВНЗ, іноді при підтримці неурядових організацій;
- розробка наукових проектів в рамках ВНЗ з впровадження ґендерного підходу до навчально-виховного процесу при підтримці держави;
- співпраця з жіночими й громадськими організаціями;
- школи ґендерної рівності.

Тобто забезпечення гендерної рівності розглядається як процес надання засобів надійності, неухильності здійсненню заходів, досягненню поставлених цілей шляхом створення необхідних та достатніх умов серед яких – програмне забезпечення гендерної рівності у соціально педагогічній роботі зі студентами.

Відповідно до цілей «Програми рівних можливостей та прав жінок в Україні» ПРООН у квітні-березні 2010 р. було проведено конкурс на створення ґендерної програми для дистанційного навчання студентів педагогічних вузів (Gender-Sensitive Curriculum For Distance Learning). Відповідно до умов конкурсу, автором публікації було прийнято участь в якості співавтора у розробці концепції навчального курсу «Теоретико-методичні засади ґендерної освіти», яка була підтримана, організаторами конкурсу. Пропонується впровадження цієї програми як базової для студентів другого курсу (ІІІ семестр) напряму 0101»Педагогічна освіта» за наступними спеціальностями: 6.010101 «Дошкільна освіта»; 6.010102 «Початкова освіта»; 6.010103 «Педагогіка і методика середньої освіти», «Технологічна освіта»; 6.010104 «Професійна освіта (за профілем)»; 6.010105 «Корекційна педагогіка»; 6.010106 «Соціальна педагогіка»; освітнього рівня – бакалавр. До числа найважливіших засобів реалізації цієї програми належить також сукупність різних технологій гендерно-чутливої соціально-педагогічної роботи. При створенні програми авторами (автор Т.Дороніна, співавтор к.пед.н., доцент Т.П. Голованова) було використано практичні розробки вітчизняних і зарубіжних вчених, які безпосередньо займаються імплементацією ґендерної тематики до освітнього процесу та відпрацюванням методичних основ дистанційного навчання.

Якщо наявність програми – це суть забезпечення ґендерної рівності студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу [7], то підтримку процеса забезпечення ґендерної рівності здійснюють люди – жінки та чоловіки. Коли ми говоримо про людей, ми говоримо в першу чергу про соціокультурні характеристики, які впливають на ставлення і мотивацію студентів до проблеми ґендерної рівності, які визначаються їхнім досвідом соціалізації. Тому опора на особистий досвід студенток – це перша ідея створення програми курсу.

Підтримка ґендерної освіти – це не тільки програма заходів, це – розробка індивідуальних проектів гендерного розвитку студенток. Ідея друга: партисіпаторний характер навчання.

Ідея третя – підтримка студенток у ґендерної освіті сьогодні – це процес уповноваження жінок, формування нових уявлень про владу, як «не владу над ...», а «владу з ...» щодо подолання дискримінації, попередження насильства та торгівлі людьми, створення умов для сталого розвитку регіону.

Аналіз освітнього сеґменту ринку Запорізького регіону дозволяє стверджувати, що в освіті недостатньо підготовлених педагогів і соціальних педагогів до проведення ґендерної освіти, у педагогів і соціальних педагогів немає стійкої мотивації і практичних знань, які підштовхнули б їх до проведення акцій, спрямованих на просування політики ґендерного паритету на місцях. Саме тому основна цільова група – студентки заочного навчання, які працюють у школах м. Запоріжжя та області, які проходять навчання на педагогічних спеціальностях Запорізького національного університету на рівні бакалаврату. Отже, цільова аудиторія цього курсу, на нашу думку, – студентки, тому що 90% вчителів та соціальних педагогів – жінки. Слід відразу зазначити, що середній вік студентів заочно або дистанційно зазвичай вище 25 років, тому при роботі з ними потрібні інші підходи, ніж при навчанні вчорашніх школярів, що вимагає особливої кваліфікації викладачів. Загальновідомо, для студентів середнього віку, які складають основний контингент ДО, класична лекційна форма викладання є малоефективною. Контакт з викладачем може здійснюватися за допомогою таких ресурсів, як електронний навчальний клас (форум) і конференція (чат), або чітко розроблених інструктивно-методичних матеріалів. Оскільки в сільській місцевості багато вчителів і соціальних педагогів не мають вільного доступу до Інтернету, необхідно мати інструктивно-методичні матеріали для навчання. У Запорізькому національному університеті пройшло 11 ґендерних форумів, однією з цілей яких стала актуалізація проблем роботи зі студентами,

спрямованої на забезпечення ґендерної рівності. Великою популярністю у студентів користуються теми про форми та методи інформаційно-просвітницької роботи в освіті. У зв'язку з цим розглядаються теми ґендерних ресурсних центров, центров ґендерної просвіти, школ ґендерної рівності, ґендерних інтерактивних театров; ґендерного форума, круглих стілов, ґендерной конференції; ґендерного тренінга; урахування ролі ЗМІ та реклами у формуванні ґендерно-обізнанного та чутливого світогляду.

Крім звичайних лекцій, семінарів і дискусій нами випробувані такі форми роботи, як перегляд і обговорення фільмів з ґендерної проблематики. Такі форми роботи сприяють, крім просвітницької, дуже важливій меті – створенню середовища спілкування, з одного боку, неформального і вільного, але з іншого – пройнятого ідеями ґендерної рівності.

Групова дискусія виступає як метод групового обговорення, дозволяє виявити думки всіх членів групи і можливі шляхи вирішення.

Таким чином, учасники навчання мають можливість поглянути на проблему з різних сторін, виразивши свою точку зору щодо думки інших (що знижує опір нової інформації та розряджає емоціональну упередженість в оцінці інших людей), виробити групове рішення, яке розглядається як групова норма .

З позиції навчання групова дискусія дозволяє:
- активізувати творчі здібності учасників;
- розвивати уміння і навики діалогу;
- згуртувати групу.

У процедурі дискусії виділяють три основні фази:
- орієнтування: певних цілей і теми дискусії, збір інформації з обговорюваної проблеми;
- оцінки: упорядкування, обгрунтування і спільна оцінка інформації, отриманої в процесі обговорення;
- завершення: підведення підсумків дискусії (зіставлення цілей з отриманими результатами).

Групове інтерв'ю – це засіб для збору думок членів групи з конкретного питання і оцінки ситуації, що склалася. На відміну від групової дискусії, групове інтерв'ю не ставить за мету вирішення проблемних завдань. Мета – це збір думок й оцінок ситуації. У зв'язку з цим, групове інтерв'ю може випереджати групову дискусію. У сфері ґендерних відносин групове інтерв'ю може бути присвячене вивченню індивідуального досвіду ґендерної взаємодії. Наприклад, темою групового інтерв'ю може бути «Проблеми ґендеру в ЗМІ».

Для реалізації даного методу необхідно чітко позначити тему і цілі групового обговорення, забезпечити комфортну обстановку. Викладач виступає як інтерв'юер і на першому етапі збирає фактичний матеріал, для цього необхідно сформулювати декілька питань, розкриваючих думки людей з даної теми. Наприклад, за темою «Проблеми ґендеру в ЗМІ» можуть бути складені наступні питання:

Опишіть ваші відчуття після перегляду відео.

Як ви ставитесь до верховенства чоловіків, до того, що вони є «початком» у всьому?

Верховенство чоловіків: міф чи реальність?

Які причини такої думки чоловіків про себе?

А якби цей ролик знімався про жінок, то які б образи приймали жінки, які б дії виконували вони в ньому?

Відповіді, отримані в ході збору думок, можуть коротко фіксуватися на дошці.

Другий етап передбачає оцінку думок – відповідей, але не учасників. Результатом групового інтерв'ю є підбиття підсумків щодо всієї різноманітності групових думок і співвідношення їх з наявними даними наукових досліджень.

У заняттях, спрямованих на формування ґендерної компетентності, можуть бути розроблені рольові ігри, цілями яких є:
- дослідження ситуацій маніпуляції гендерними стереотипами в міжособистісному спілкуванні, формування навичкам захисту від маніпуляції;
- дослідження моделей гендерної взаємодії;
- дослідження ситуації впливу гендерних забобонів в оцінці чоловіків.

Мозковий штурм – метод вільного пошуку нових рішень проблеми. Основною метою мозкового штурму є продукування ідей. Для ефективного проведення мозкового штурму необхідно створити атмосферу доброзичливості, некритичності щодо виражень.

Етапи проведення мозкового штурму:
- знайомство членів групи з цілями, правилами обговорення. Поділ групи на учасників, які обговорюють проблемне питання, і «секретарів» – спостерігачів. Завдання «секретарів» – фіксувати

всі продиктовані ідеї. Завдання «тих, хто обговорює» – висловлювати будь-які ідеї без обмежень і критики, які допомагають вирішити проблемну ситуацію.

- проведеня обговорення – продукування ідей.
- критика і вибір оптимальних для вирішення ідей. Критика ідей проводиться за наступними критеріями: можливість реалізації в даних умовах; реалізація відразу, після певного терміну, при додаткових умовах; застосовування ідей в інших областях.

Як постійно підкреслюється в дослідженнях ґендерної рівності та документах Болонського процесу, їх найважливішим аспектом є соціальний. Саме програми, ґендерної освіти, що включають модуль соціально-педагогічної роботи, спрямованої на забезпечення ґендерної рівності, можуть здійснюватися у ВНЗ, як простору життєдіяльності та спілкування найбільш перспективної і активної частини молоді – студентської. Створювати соціально-педагогічні програми щодо забезпечення ґендерної рівності студентів необхідно для соціального розвитку суспільства, щоб такі поняття, як толерантність, ненасильство, відповідальність – стали цінностями суспільства і його елітарної частини – студентів. Подальші напрямки дослідження ми бачимо у створенні моделі інформаційного забезпечення ґендерної рівності в науково-інформаційній діяльності; дослідження принципів та розробка науково-інформаційного процесу щодо створення термінів-словосполучень в галузі ґендерної рівності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Братусь І.В. Соціально-педагогічна робота з юними матерями у США та Великій Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / І.В. Братусь. – Луганськ, 2007. – 20 с.
2. Мунтян І.С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / І.С. Мунтян. – Одеса, 2004. – 21 с.
3. Гришак С.М. Підготовка майбутніх спеціалістів соціальної сфери до реалізації ідеї гендерної рівності в професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / С.М. Гришак. – Луганськ, 2007. – 20 с.
4. Харченко Л.Г. Соціально-педагогічні умови формування сучасних гендерних стереотипів у процесі соціалізації жіночої молоді: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Л.Г. Харченко. – Луганськ, 2006. – С. 169–185.
5. Болотська О.А. Соціально-педагогічні умови гендерного виховання жінок-лідерів у діяльності громадських організацій та рухів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 / О.А. Болотська. – Луганськ, 2008. – 20 с.
6. Говорун Т.В. Ґендерна психологія та педагогіка: навчальна програма / Т.В. Говорун, В.П. Кравець, О.М. Кікінежді // Хрестомтія навчальних програм з проблем ґендерного розвитку. – К. : ПЦ «Фоліант», 2004. – С. 9–43.
7. Уніфіковані вимоги до дистанційних курсів у Луганському національному педагогічному університеті імені Тараса Шевченка (затверджено Навчально-методичною радою ЛНПУ, протокол № 5 від 5.01.2005 р.) [електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ldo.lnpu.edu.ua/file.php/1/diff_docs/unific_vimogi.htm
8. Учебно-методические материалы. Авторские разработки программ по гендерному образованию: в 2 ч. Ч. 1: Авторские разработки слушателей «Программы подготовки преподавателей по гендерным исследованиям»; Ч. 2: Авторские разработки участников конкурса учебных программ участников Конкурса учебных программ по гендерному образовании / сост. О.А. Воронина, Н.С. Григорьева, Л.Г. Лунякова. – М.: МЦГИ – МВШСЭН, 2000. – 178 с.

УДК 811.111 (07): 37.011.31

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ОВОЛОДІННЯ АНГЛОМОВНОЮ ЛЕКСИЧНОЮ КОМПЕТЕНЦІЄЮ

Задорожна І.П., к. пед. н., доцент

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

На основі аналізу сучасних досліджень у статті обґрунтовано методику організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англомовною лексичною компетенцією, яка передбачає виконання некомунікативних, умовно-комунікативних та комунікативних вправ з оволодіння лексичними знаннями, рецептивними та репродуктивними лексичними навичками.

Ключові слова: самостійна робота, лексична компетенція, навичка, вправа.

Задорожная И.П. МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПО ОВЛАДЕНИЮ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ / Тернопольский национальный педагогический университет им. В. Гнатюка, Украина.

На основании анализа современных исследований в статье предложена методика организации самостоятельной работы будущих учителей по овладению англоязычной лексической компетенцией, которая предполагает выполнение некоммуникативных, условно-коммуникативных, коммуникативных упражнений по овладению лексическими знаниями, рецептивными и репродуктивными лексическими навыками.

Ключевые слова: самостоятельная работа, лексическая компетенция, навык, упражнение.

Zadorozhna I.P. METHODOLOGY OF ORGANIZING AUTONOMOUS LEARNING OF FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS ON ACQUIRING LEXICAL COMPETENCE / Ternopil State Pedagogical University after V. Hnatiuk, Ukraine.

On the basis of modern literature analysis methodology of organizing autonomous learning of future English language teachers on acquiring lexical competence which presupposes non-communicative, relatively-communicative and communicative exercises on acquiring lexical knowledge, receptive, reproductive lexical skills and necessary learning strategies has been presented in the article.

Key words: autonomous learning, lexical competence, skill, exercise.

Незважаючи на ґрунтовне дослідження різних аспектів оволодіння лексичною компетенцією вітчизняними та зарубіжними вченими (В.А. Бухбіндер 1986, Н.Є. Меркиш, Н.В. Ніколаєнко 1999, Ю.І. Пассов 1989, О.Є. Сиземіна, О.В. Чічкова 2003, R. Gairns, P. Nation 1997, S. Redman та ін.), проблема розширення словникового запасу майбутніх учителів англійської мови (АМ), який задовольняє зростаючі потреби в спілкуванні, залишається надзвичайно важливою в сучасній методиці навчання іноземних мов. Значною мірою це зумовлюється недостатнім рівнем володіння студентами англомовною лексикою.

Однією з причин цього є існування певного стереотипу, коли в студентів відсутня звичка свідомої, зацікавленої роботи зі словом, навички і вміння індивідуального розширення словникового запасу [1, с.3], вживання нових лексичних одиниць (ЛО) в різних ситуаціях, які студенти часто заміняють вивченими раніше. Причини обмеженого словника студентів 1–2 курсів, на думку Н.В. Ніколаєнко, закладені також в особливостях навчання на молодших курсах. На першому курсі в студентів часто виникає ілюзія знання лексики, що пояснюється тим, що обсяг ЛО, якими вони оволоділи протягом шкільного навчання, їм здається достатнім для розкриття представлених для вивчення тем, які часто перегукуються зі шкільними. У результаті в студентів не закладаються основи дослідницького ставлення до слова, не розвивається вдумливе ставлення до словника [1, с. 4]. Крім того, в студентів часто встановлюються одновалентні зв'язки між словами АМ та рідної мови. У результаті виникають помилки, які часто характеризуються значною стійкістю і вимагають відповідних зусиль для їх подолання.

Оволодіння англомовною лексичною компетенцією (АЛК) на належному рівні можливе лише за умови ефективної самостійної роботи (СР) студентів. Тому мета статті – обґрунтувати методику організації СР з оволодіння АЛК майбутніх учителів.

Услід за Н.В. Ніколаєнко [1, с. 61] вважаємо, що оволодіння англомовними лексичними знаннями та навичками – як рецептивними, так і репродуктивними (у нашому випадку в процесі СР) – повинно носити аналітичний характер.

Під рецептивними мовленнєвими лексичними навичками розуміють навички інтуїтивно-правильного впізнавання і розуміння іншомовної лексики на основі наявності в студентів лексичних зв'язків між зорово-графічною формою слова і пригадуванням його значення в безпосередньому зв'язку з оточуючими словами [2, с. 109]. Рецептивні лексичні навички базуються загалом на дискурсивно-аналітичних діях, які призводять до встановлення значення тієї чи іншої одиниці. Відповідно студенти можуть визначити значення незнайомої ЛО за її словотворчими компонентами, контекстному оточенні, подібністю звучання зі словами української мови (наприклад, *to organize*) [3, с. 29].

Репродуктивні навички ми визначаємо як навички правильного вживання іншомовної лексики в різних ситуаціях відповідно до жанру, реєстру. Аналітичний характер оволодіння репродуктивними лексичними навичками передбачає аналіз ЛО з точки зору їх сполучуваності, імпліцитної соціокультурної інформації тощо, про що йтиметься нижче.

Для розробки методики організації СР з оволодіння АЛК ми виділили положення сучасної лінгвістики, психології, методики навчання іноземних мов, важливі в контексті нашого дослідження:

1. Словниковий запас людини високоорганізований і ефективний. Ю.С. Степанов зазначав, що «наявність внутрішньої системності в лексиці очевидно: не будь її, ми не могли б легко і швидко відшукати в пам'яті потрібні слова, адже словник (активний і пасивний) сучасної культурної людини містить до 70–80 тисяч слів побутового характеру, кола літературного читання та термінів, і від 4–5 до 20 тисяч фразеологічних одиниць» [4, с. 27]. Семантично близькі слова (поняття) зберігаються разом. При тривалому вивченні АМ в процесі нагромадження великого обсягу лексичного словника виробляється своєрідне «чуття мови». Нова іншомовна лексика дуже швидко входить в систему із раніше засвоєною. На цьому етапі часто не доводиться затрачати багато зусиль та часу на запам'ятовування нових слів. На цій стадії запам'ятовування зайвим стає багаторазове повторення та посилене довільне запам'ятовування, оскільки запам'ятовуванню підлягають і сприяють зв'язки між новими і засвоєними словами [1, с. 90]. Важливим у контексті нашого дослідження є положення про можливості управління та самоуправління системою зв'язків, введення до неї нових елементів.

2. Значення слів можуть бути повністю зрозумілі лише в єдності з культурою країни, мова якої вивчається. Лексика є носієм фонових знань чи соціокультурної інформації [5, с. 22], оскільки слово «може розповісти про час і середовище, в якому воно існує … Сприйняття слова у всій його семантичній глибині … створює передумови для розуміння життя, історії, матеріального і духовного багатства того народу, мову якого ми вивчаємо» [6, с. 24]. Відповідно проблеми в комунікації часто пов'язані не з порушенням мовних норм, а з нерозумінням національно-специфічних явищ культури інших країн [1, с. 12]. Крім того, розширення словника на основі матеріалу про країну, мова якої вивчається, має значний мотиваційний потенціал. Оскільки тематика молодших курсів дещо нагадує шкільну і студенти можуть втрачати мотивацію до поповнення словника з тем, якими вони вже певною мірою володіють, ознайомлення майбутніх учителів з елементами елітарної, масової, народної, молодіжної культури англомовних країн має великий стимулюючий ефект.

3. Значним джерелом помилок мовлення студентів є труднощі сполучуваності ЛО, на що потрібно звертати особливу увагу в СР над лексикою [1, с. 12].

4. Одним із показників розвиненості парадигм зв'язків слова – вміння того, хто говорить, висловити одну і ту ж думку різними способами. Відповідно важливо навчати студентів приділяти увагу оволодінню слів-замінників тих, які вже існують в словниковому запасі студентів чи які студент безпосередньо вивчає [1, с. 13].

5. Необхідність повторення не викликає заперечень. Однак стосовно оволодіння АЛК повторення є особливо важливим через велику кількість матеріалу для запам'ятовування [7, с. 73]. Необхідність повторення зумовлено особливостями функціонування пам'яті, яку поділяють на безпосередню, короткочасну та довготривалу. Короткочасна пам'ять мала за обсягом (від 2 до 26 одиниць) і зберігає інформацію від 20 до 30 секунд. Разом із тим, вона мало чутлива до довжини одиниці. Студенти з одинаковою легкістю можуть засвоїти сім букв, сім слів чи сім словосполучень. Після процесу засвоєння інформації повинна бути пауза тривалістю 10 хвилин, під час якої відбувається неусвідомлене повторення матеріалу і протягом якої необхідно максимально розвантажити мозок від розумової роботи. Якщо інформації надто багато, частина її стирається. Неусвідомлене повторення збільшує тривалість життя інформації в короткочасній пам'яті до 24 годин. У цей період якраз не варто повторювати, оскільки таким чином студент порушує природний цикл повторювання, протее можна засвоювати нову інформацію. Через 24 год. потрібно знову повторювати засвоєний матеріал [1, с. 76–78].

6. Значну роль у формуванні лексичного запасу відіграють різноманітні опори (лексичні таблиці, ключові слова, логіко-синтаксичні схеми, інтелект карти тощо) [1; 8; 9 та ін.]. У такому випадку студентів слід навчати використовувати готові опори та самим їх створювати для кращого запам'ятовування лексики, синонімічних та антонімічних пар, розуміння конототивного значення синонімів.

7. Особливим джерелом поповнення словникового запасу студентів є мовна здогадка [1, с. 18, 10], яка по-різному виявляється в студентів і яку необхідно розвивати в процесі СР. На думку Г.В. Рогової, систематична робота над мовною здогадкою сприяє розширенню потенціального словника та поглибленню розуміння мови як суспільного явища [8, с. 99]. Однак згідно з результатами анкетування студентів молодших курсів мовних спеціальностей, проведеного Н.В. Ніколаєнко, 60 % опитаних відразу намагаються з'ясувати значення нового слова в словнику, ігноруючи можливості мовної здогадки, що

свідчить про її нерозвиненість, невміння студентів аналізувати ЛО чи небажання вникати в їх суть [1, с. 54].

8. У контексті СР доцільно говорити, з одного боку, про оволодіння лексичною стороною у процесі СР за вказівкою викладача, а, з другого, про ініціативне розширення словника студентами, зумовлене сформованими пізнавальними потребами. Ініціативне розширення словника студентами є позапрограмним за місцем у навчальному процесі, внутрішньо вмотивованим, оскільки визначається, в першу чергу, прагненням пізнання [1, с. 35], що не заперечує наявності і певних зовнішніх мотивів (досягнення вищого рейтингу в групі, покращення знань, навичок і вмінь з метою розширення подальших професійних можливостей, отримання певної винагороди у вигляді, наприклад, оцінки, оскільки розширення активного словникового запасу студента призводить до покращення вмінь говоріння, письма, читання та аудіювання). Разом із тим, ініціативне розширення лексики носить індивідуальний характер, оскільки кожен студент використовує джерело інформації залежно від власних потреб і можливостей, і йому притаманна самоорганізація і самоконтроль.

Очевидно, що завданням викладача є не лише створення умов для самостійного оволодіння студентами програмним лексичним матеріалом, а й забезпечення вмінь та прагнення майбутніх учителів самостійно розширювати словниковий запас, який виходить за межі програмних вимог. Для цього студентів слід озброїти знаннями стратегій запам'ятовування ЛО, прийомів їх опрацювання. Таким стратегіям і прийомам слід навчати вже на молодших курсах, ознайомлюючи студентів з ними під час аудиторних занять та пропонуючи різні вправи для самостійної позааудиторної роботи. Логічно припустити, що на молодших курсах відбувається загалом оволодіння програмним лексичним матеріалом, прийомами та стратегіями СР з ЛО під контролем викладача (в тому числі опосередкованим), а також формується основа для ініціативного розширення словника студентів. Сказане не означає неможливості ініціативного розширення словника самими студентами. На 3–4 курсах студенти стають більш автономними у виборі прийомів, засобів, а також постановці власних цілей стосовно оволодіння програмним та позапрограмним матеріалом.

Ініціативне розширення словника передбачає визначення студентом цілі, моделювання, програмування дій з оволодіння відповідною лексикою, контроль за ходом виконання визначених дій, оцінювання проміжних та кінцевих результатів, корекцію власних дій у зв'язку зі зміною умов чи незадовільними результатами [1, с. 39–40].

Спочатку студенту потрібно визначити, з якою метою важливо оволодіти лексичним матеріалом. Якщо студент вважає за необхідне розширити рецептивний вокабуляр, особливу увагу слід приділити кількісному збільшенню слів, репродуктивний – якісному, тобто знання повинні бути глибшими [1, с. 63]. Слід також пам'ятати, що словниковий запас у багатьох випадках поповнюється під час виконання завдань, які мають на меті іншу ціль, ніж оволодіння лексикою. Тим не менше, оволодіння ЛО як пасивного, так і активного словника потребує уваги і викладачів, і студентів.

Крім того, студенти повинні знати, що ефективними шляхами поповнення словникового запасу у СР є: оволодіння новими значеннями знайомих слів, розуміння переносного значення слів та їх вживання у цьому значенні, розширення знань стосовно поєднання слів, оволодіння фразеологізмами, ідіомами, розширення словникового запасу за рахунок похідних слів, оволодіння складними словами з відомими компонентами, оволодіння висловлюваннями та приказками [11].

Моделювання передбачає врахування значущих умов, від яких залежить вибір програми дій. У першу чергу слід визначити чи ЛО належатиме до активного чи пасивного словника. У контексті оволодіння лексикою для її активного вживання моделювання включає аналіз особливостей ЛО (її багатозначність, особливості вживання тощо), індивідуальні особливості запам'ятовування, способи автоматизації дій з новими ЛО, якому студент надає перевагу тощо. Зокрема, студентам потрібно враховувати, що загалом легше засвоюються слова, які означають конкретні предмети, важче – абстрактні поняття, швидше засвоюються іменники та прикметники, дещо важче – дієслова, хоча останні більш стійко зберігаються в пам'яті; в першу чергу забуваються власні назви, потім іменники, потім – прикметники й дієслова. Краще запам'ятовується мовний матеріал, який викликає різні асоціації. При запам'ятовуванні рядів слів великими порціями забування відбувається швидше, якщо ж в ряд додати якусь ЛО, яка відрізняється від усього ряду, вона запам'ятається краще, ніж інші елементи ряду. Кращому засвоєнню сприяє також наявність в слові знайомого кореня, подібність слів в англійській та рідній мовах за умови співпадіння їхнього значення, наявність відповідного поняття в рідній мові [1, с. 79–80].

Потрібно також усвідомлювати, що в процесі оволодіння англомовною лексикою на перший план виступає не стільки мнемічна, скільки пізнавальна діяльність, тому що будь-яка мнемічна дія спрямована, в першу чергу, на усвідомлення форми нового матеріалу, тоді як семантичний, тобто змістовий аспект відходить на другий план [12]. Крім того, результати досліджень [13; 14] свідчать, що мимовільне запам'ятовування, яке базується на активній мислительній діяльності, є набагато ефективнішим, ніж довільне запам'ятовування, в основі якого лежить установка на запам'ятовування, в

умовах відстроченого відтворення матеріалу. У дослідженнях В.П. Зінченка встановлено, що довільне запам'ятовування менш продуктивне, ніж мимовільне, коли студенти лише вчаться класифікувати, групувати ЛО. Лише там, де рівень оволодіння класифікацією стає досить високим (відповідні вміння формуються спочатку на аудиторних заняттях, а потім практикуються в СР студентів – прим. автора), продуктивність довільного запам'ятовування перевищує продуктивність мимовільної пам'яті [13]. У процесі групування між словами встановлюються логічні смислові зв'язки, що полегшує їх запам'ятовування. Зазначені міркування дали змогу Н.В. Ніколаєнко зробити висновок, що краще запам'ятовується те, що структуровано, ієрархізовано, чітко організовано, схематизовано [1, с. 89]. На користь сказаного свідчать і результати дослідження О.Є. Сиземіної. Автор вказує, що «активна робота когнітивних процесів студентів при оволодінні лексикою ІМ забезпечує осмислене і ефективне засвоєння матеріалу, і, таким чином, є успішною передумовою для формування стійких, гнучких лексичних навичок і вмінь» [15, с. 12]. Таким чином, поповнення словникового запасу може ефективно здійснюватися шляхом мимовільного запам'ятовування в процесі активної пізнавальної діяльності та при довільному запам'ятовуванні чітко згрупованого, організованого лексичного матеріалу.

Програмування дій передбачає антиципацію способів досягнення цілей, планування дій та їх послідовності. При цьому студенти повинні бути обізнаними з різними способами запам'ятовування, опрацювання лексичного матеріалу. Н.В. Ніколаєнко [1, с. 193–200] пропонує різноманітні стратегії запам'ятовування (мнемічні та когнітивні). Наведемо кілька з них, які, на нашу думку, найбільш придатні для СР студентів.

1. На аркуші напишіть в стовпчик 20–25 нових лексичних одиниць: зліва – англійською мовою, справа – українською. Уважно прочитайте весь список від початку до кінця, максимально концентруючи увагу. Зробіть перерву на 10 хвилин. Тоді, закривши правий стовпчик, спробуйте відтворити вголос звучання і уявити написання англійського слова. Дійшовши до кінця списку, окремо загостріть увагу на тих словах, які Ви не змогли відтворити. Зробіть знову паузу і через якийсь час спробуйте знову відтворити всі слова в довільному порядку.

2. У процесі роботи над словами ефективно інколи створювати образи, уявні малюнки, побудовані на основі подібності звучання слова АМ з якимось словом українською. Наприклад, слово *infinity* (нескінченність) співзвучне зі словом МІНФІН. Можна уявити велику будівлю з вивіскою МІНФІН без букви М. Хоча, на перший погляд, спосіб видається дещо несерйозним, насправді, як запевняє Н.В. Ніколаєнко [1, с. 199], він може бути досить ефективним. Таким чином можна запам'ятовувати цілі групи слів.

3. Слово може розбиватись за необхідності на кілька частин і до них підбираються подібні за звучанням слова української мови. Потім останні об'єднуються в одній осмисленій фразі [1, с. 193–201].

4. Заучування за допомогою аналізу і наступного встановлення різноманітних асоціативних зв'язків по парадигматичній та синтагматичній вісі (антоніми, синоніми, побудова різних моделей сполучуваності). Цю стратегію можуть застосовувати лише добре підготовлені студенти [1, с. 92]. Логічно припустити, що такий спосіб запам'ятовування доречніше застосовувати студентам старших курсів.

Таким чином, оволодіння лексичним матеріалом краще здійснювати не в процесі активної мнемічної, а пізнавальної діяльності, що, однак, не означає нехтування процесом запам'ятовуванням. Додамо, що залучення студентів до активної пошуково-пізнавальної діяльності є одним із шляхів стимулювання їх інтересу до оволодіння АЛК.

Програмування дій передбачає визначення алгоритму оволодіння певними ЛО. Зокрема, СР над словом повинна забезпечувати правильне сприйняття та відтворення звукового образу слова, так як неправильний звуковий образ ЛО має тенденцію давати стійку помилку. Наприклад, чисто фонетичні відмінності деяких англійських та українських звуків можуть призвести до появи як фонетичних, так і фонематичних помилок, тобто зміни семантики слів: *sin* (гріх) – *thin* (тонкий), *sing* (співати) – *thing* (річ). Це особливо важливо на початковому етапі навчання у вищому навчальному закладі, коли для студентів молодших курсів характерна невизначеність артикуляції і аудіювання іншомовного слова має нефонемний характер [1, с. 85]. Тому студенти повинні виділяти ЛО з певними особливостями вимови та уважніше програмувати власні дії з їх засвоєння з метою уникнення помилок.

Ефективність роботи над лексикою залежить від володіння студентом навчальними вміннями та стратегіями. Зокрема, важливими для оволодіння АЛК є вміння працювати зі словниками (тлумачними, етімологічними, комбінаторними, тезаурусами, електронними), які дають повне уявлення про синтагматичні та парадигматичні зв'язки ЛО.

Доцільно спонукати студентів до ведення тематичного лексичного словника, куди потрібно заносити графічну форму слова, транскрипцію, тлумачення АМ / переклад, синоніми та антоніми, сполучуваність з іншими словами, приклади вживання. Крім того, в словнику варто подавати схематичну класифікацію

лексики з теми, якою студенти оволоділи. Працюючи самостійно над схематичною класифікацією тематичної лексики, засвоєної на заняттях та в процесі СР, студенти можуть обмінюватись словниками, демонструючи власне бачення та результати.

Ефективне оволодіння АЛК у СР можливе за умови виконання студентами некомунікативних (які характеризуються відсутністю зв'язку з мовленнєвою ситуацією), умовно-комунікативних (у яких здійснюється тренування мовного матеріалу в умовній комунікації), та комунікативних (які мають на меті досягнення певних позамовних цілей) вправ. Наведемо основні види вправ, які доцільно використовувати в СР з оволодіння АЛК.

Некомунікативні вправи.

***Оволодіння лексичними знаннями*:** класифікуйте запропоновані словотворчі елементи – префікси й суфікси – відповідно до того, яку частину мови вони утворюють; запишіть, префікси і суфікси, характерні для різних частин мови.

***Оволодіння рецептивними лексичними навичками*:** згрупуйте слова за словотворчою ознакою; проаналізуйте значення словотворчих елементів наведених слів; визначте значення наведених слів за словотворчими елементами; перекладіть значення ЛО рідною мовою з опорою на здогадку за відомими словотворчими елементами; підберіть до кожного із запропонованих слів одне із наведених визначень; прослухайте та викресліть фрази, які ви не чуєте; перекладіть українською мовою запропоновані слова та фрази; здогадайтесь про значення ідіом за компонентами; знайдіть в тексті слова, що означають …; викресліть зайве слово з наведених; перекладіть речення з новою лексикою з англійської на українську.

***Оволодіння репродуктивними лексичними навичками*:** виберіть лексичну одиницю із запропонованих (альтернативний тест / тест множинного вибору); утворіть із запропонованих в двох колонках слів словосполучення; утворіть слова з протилежним значенням за допомогою префіксів / суфіксів; знайдіть відповідності між малюнками та запропонованими словами і фразами; назвіть англійською мовою зображені на малюнку предмети; заповніть кросворд; перекладіть англійською мовою запропоновані слова та фрази; дайте визначення наведених слів англійською мовою; підберіть слова за дефініціями; підберіть синоніми до наведених слів; підберіть антоніми до наведених слів; прочитайте текст, підберіть до підкреслених слів синоніми; замініть підкреслені слова в реченні синонімами; класифікуйте запропоновані слова за певними ознаками; вставте прийменники в речення; утворіть від наведених іменників прикметники, дієслова; заповніть пропуски словами, похідними від слів у дужках (наприклад, *Sadly, losing one's job and becoming ... (employ) is a common occurrence for many people these days)*; перелічіть слова, які асоціюються зі словом …; вставте в реченнях пропущені слова; перекладіть речення з української на англійську, використовуючи нову лексику; виправте лексичні помилки в реченнях; придумайте речення з новими словами.

Умовно-комунікативні вправи.

***Оволодіння рецептивними лексичними навичками*:** прочитайте текст, здогадайтесь про значення підкреслених слів за контекстом; прочитайте текст, здогадайтесь про значення ідіом за контекстом; прослухайте текст і запишіть слова, які характеризують / стосуються теми …; прослухайте текст і відмітьте слова та словосполучення, які відображають певні аспекти змісту аудіотексту (наприклад, *Listen to the dialogue and tick the problems that the man has with his new jacket. – broken zip, missing buttons, torn lining ...*).

***Оволодіння репродуктивними лексичними навичками*:** перекажіть прочитаний / прослуханий текст, вживаючи якомога більшу кількість нової лексики; перекажіть прочитаний / прослуханий текст, розширюючи його новими ЛО; прочитайте текст, підберіть до підкреслених слів синоніми; використовуючи запропоновані слова та словосполучення, охарактеризуйте / порівняйте / опишіть певні явища тощо; використовуючи запропоновані слова та словосполучення, складіть діалог; проранжуйте ідеї (сформульовані із використанням нової лексики) в порядку від найбільш важливої / найбільшої міри якості до менш важливої / меншої міри якості, обґрунтуйте свій вибір.

Комунікативні вправи:

***Оволодіння рецептивними лексичними навичками*:** співвіднесіть газетні заголовки з явищами, які вони описують.

***Оволодіння репродуктивними лексичними навичками та вміннями*:** складіть усну / письмову розповідь відповідно до ситуації, використовуючи нову лексику; складіть діалог, використовуючи нову лексику; підготуйте презентацію на тему …, використовуючи нову лексику; прослухайте / прочитайте текст із новими ЛО, дайте відповіді на запитання.

Запорукою ефективності СР з оволодіння АЛК є систематичний контроль та згодом самоконтроль її результатів. При цьому мова йде, в першу чергу, про поточний контроль та самоконтроль з метою управління та самоуправління навчальною діяльністю студентів. Поточний самоконтроль результатів СР

може здійснюватись за допомогою ключів для самоконтролю. При цьому студентів слід навчати виділяти помилки, аналізувати їх, за необхідності обговорити проблемні питання із викладачем на індивідуальному занятті. При цьому завдання для самоконтролю передбачають тести множинного вибору, який О.Г. Квасова вважає «майже ідеальним для перевірки лексичних навичок, а саме навичок вибору правильного слова серед слів, близьких за значенням; вибору слова, сполучуваного з наявними у даному контексті *(collocations)*; вибору частини сталого виразу або фразального дієслова, а також вибору прийменників, прислівників, слів-сполучників» [16, с. 46]. До перелічених прийомів контролю варто додати підбір синонімів, антонімів, переклад окремих ЛО англійською мовою та навпаки, переклад речень з новими ЛО, виконання завдання на словоутворення, при якому в пропуски в тексті потрібно вставити слова, похідні від поданих, виконання клоуз-тесту, в якому пропущені в основному слова з теми. Разом із тим, ми погоджуємося з думкою А.В. Конишевої, що контроль лексичних навичок повинен бути також спрямованим на цілісний мовленнєвий акт в єдності його вимовних, граматичних і лексичних аспектів з виокремленням для контролю лексичного [17, с. 66]. Тому перевірка рівня сформованості рецептивних лексичних навичок повинна здійснюватися в процесі виконання студентами завдань з читання та аудіювання текстів з новими ЛО. При цьому доцільними, наприклад, є такі види завдань: знайдіть в тексті / аудіотексті слова, які означають…; знайдіть в тексті / аудіотексті слова – синоніми до перелічених; виконайте тести альтернативного / множинного вибору (складені так, що їх правильне виконання можливе лише за умови розуміння нової лексики); виправте помилки в тексті, який коротко передає зміст прочитаного чи прослуханого (завдання складене так, що студенти повинні виправити помилки саме у вживанні нових слів). Репродуктивні лексичні навички доцільно перевіряти за допомогою завдань для говоріння та письма. При цьому студенти повині правильно і доречно вживати макимальну кількість нової лексики.

Ефективний самоконтроль рівня сформованості лексичних навичок можливий за умови регулярного контролю викладачем результатів СР з оволодіння АЛК на аудиторних та індивідуальних заняттях, а також цілеспрямованої роботи з формування навичок та вмінь самоконтролю. Зокрема, доцільно на аудиторних та індивідуальних заняттях практикувати запис діалогічного / монологічного мовлення на аудіоплівку з подальшим аналізом, зокрема, лексичного аспекту (правильність вживання лексичних одиниць, їх різноманітність, стилістична відповідність). Варто також практикувати аналіз та оцінку студентами аудіозаписів один одного. Відповідно ефективним є також застосування аналізу власних письмових робіт (лексичного аспекту) та робіт один одного. При цьому показником правильності виконання завдання можна вважати факт адекватного і спонтанного вибору слова для його конкретного використання в певній ситуації спілкування, безпомилковість використання слова не лише адекватно ситуації спілкування, але і в плані граматичної та фонетичної коректності, правильність сполучуваності слів між собою, достатня кількість використаних лексичних одиниць для реалізації цілі висловлювання в конкретній ситуації спілкування [17, с. 66].

Таким чином, СР майбутніх учителів з оволодіння АЛК передбачає визначення студентом цілі, моделювання, програмування дій з оволодіння відповідною лексикою, контроль за ходом виконання визначених дій, оцінювання поточних та кінцевих результатів, корекцію власних дій у зв'язку зі зміною умов чи незадовільними поточними або кінцевими результатами. У СР доцільно використовувати некомунікативні, умовно-комунікативні та комунікативні вправи для оволодіння лексичними знаннями, рецептивними та репродуктивними навичками.

Подальшого дослідження потребує питання методики організації СР майбутніх учителів з оволодіння іншими компонентами англомовної комунікативної компетенції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Николаенко Н.В. Инициативное расширение словаря студентами младших курсов языковых факультетов (на материале английского языка): дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Николаенко Нелли Валерьевна. – М., 1999. – 213 с.
2. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособ. для студ-в пед. ин-тов по спец. «Иностр. яз.» / Сергей Филиппович Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
3. Чичкова О.В. Методика расширения потенціального словаря студентов старших курсов при чтении текстов: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Чичкова Ольга Викторовна. – Томск, 2003. – 159 с.
4. Степанов Ю.С. Основы общего языкознания / Юрий Сергеевич Степанов. – М. : Просвещение, 1975. – 271 с.
5. Меркиш Н.Е. Семантизация культурно-маркированной лексики на продвинутом этапе (на материале обучения студентов IV курса немецкому языку как специальности): дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Меркиш Наталия Евгеньевна. – М, 1998. – 164 с.
6. Брагина А.А. Лексика языка и культура страны. Изучение лексики в лингвострановедческом аспекте / А.А. Брагина. – М. : Рус.яз., 1986. – 148 с.

7. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам / Рюрик Константинович Миньяр-Белоручев. – М. : Стелла, 1996. – 144 с.

8. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

9. Пассов Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению в средней школе): дис. … докт. пед. наук: 13.00.02 / Пассов Ефим Израилевич. – Липецк, 1980. – 477 с.

10. Цуканова Л.Д. Формирование умения языковой догадки на основе словообразования в процессе самостоятельного чтения (на материале англ. яз., нач. этап яз. вуза): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Цуканова Лидия Дмитриевна. – М., 1994. – 194 с.

11. Gairns R. Oxford Word Skills / R. Gairns, S. Redman. – Oxford: Oxford University Press, 2009. – 256 p.

12. Пушкарева Л.П. Методика работы над лексикой на старшем этапе языкового ВУЗа: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.П. Пушкарева. – М., 1971. – 227 с.

13. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание / Петр Иванович Зинченко. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 985 с.

14. Шлычкова А.Н. О влиянии мыслительной деятельности на запоминание / А.Н. Шлычкова // Вопросы психологии. – 1980. – № 6. – С. 90–96.

15. Сиземина А.Е. Методика развития лексической компетенции студентов лингвистического вуза на основе формирования мотивационной базы обучения: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / Сиземина Александра Евгеньевна. – Нижний Новгород, 2009. – 22 с.

16. Квасова О.Г. Основи тестування іншомовних навичок і вмінь: навч. посіб. / Ольга Геннадіївна Квасова. – К. : Ленвіт, 2009. – 119 с.

17. Конышева А.В. Контроль результатов обучения иностранному языку / Ангелина Викторовна Конышева. – СПб. : КАРО, Мн. : Четыре четверти, 2004. – 144 с.

УДК 378:37.013.77:378.18

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФАКТОРІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ВНЗ

Іванова Л.С., к. філос. н., доцент, Мосол Н.О., к. психол. н., доцент

Запорізький національний університет

У статті представлене тлумачення категорії «адаптація» з точки зору філософії, соціології, психології та педагогіки. Розглянуті ключові фактори психолого-педагогічної адаптації та визначаються їх основні характеристики.

Ключові слова: адаптація, фактор, фактори адаптації, студентський вік, педагогічна підтримка, педагогічний супровід, мотив.

Иванова Л.С., Мосол Н.А. ХАРАКТЕРИСТИКА ФАКТОРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПАТЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье представлены определения категории «адаптация» с точки зрения, философии, социологии, психологи и педагогики. Рассмотрены ключевые факторы психолого-педагогической адаптации и определяются их основные характеристики.

Ключевые слова: адаптация, фактор, факторы адаптации, студенческий возраст, педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение, мотив.

Ivanova L.S. Mosol N.A. DESCRIPTION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FACTORS OF FRESHMEN'S ADAPATATION IN HIGH SCHOOL / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

The article presents the definition of the category «adaptation» in terms of philosophy, sociology, psychology and pedagogy and the main factors for psychological and educational adaptation and identifies their key characteristics.

Key words: adaptation, factor, factors of adaptation, the student's age, educational and pedagogical support, motive.

Оновлення життя суспільства сьогодні пред'явило серйозні й обґрунтовані вимоги до сучасної освіти. Підготовка до життя підростаючого покоління, здатного до саморозвитку, творчості, досягнення високих

результатів у будь-якому виді діяльності, при цьому відповідального, вільного й гармонійного, стала завданням усіх соціальних інститутів. Діяльність освітньої установи, зокрема вищої школи, спрямована на створення умов для отримання кожним студентом освіти, що відповідає його здібностям, інтересам і можливостям. Вітчизняна педагогіка веде пошук шляхів зниження стресогенного впливу навчання на особистість, підвищення ефективності освіти, але практика показує реальну необхідність аналізу ефективності педагогічних технологій, орієнтацію на всебічний і гармонійний розвиток особистості студента.

Включення України до міжнародного економічного й освітнього співтовариства, розширення зв'язків із країнами об'єднаної Європи щодо лінії вищої освіти, диктують необхідність коригування процесу підготовки сучасного фахівця з урахуванням вимог світових освітніх стандартів і досвіду формування особистості в освітньому процесі. У наукових дослідженнях все частіше йдеться про зниження ефективності вітчизняної системи вищої освіти, де в якості підстави наводяться приклади збільшення чисельності студентів ВНЗ, зростання числа випускників, працевлаштування їх не за набутою спеціальністю, велика частка безробітних з вищою освітою.

Причинами цього явища, на думку багатьох науковців, є те, що до ВНЗ вступає велика кількість випускників середніх шкіл, для яких мотивом вибору є не підвищення освітнього рівня, а інші соціально-психологічні мотиви. Відповідно, виникає проблема – адаптація до нового навчального закладу новоприбулих студентів. Для успішного її вирішення необхідним є створення в стінах вищого навчального закладу певних соціально-педагогічних умов.

Аналіз літератури свідчить про те, що в науці склалося теоретичне підгрунтя для вирішення проблеми адаптації студентів-першокурсників в освітньому процесі вищої школи. Дослідження адаптації як необхідної умови існування живого організму розглядалася в роботах І.Б. Зарубінської, В.П. Казміренко, Л.М.Мамаєва, А.А. Наладчжян, О.І. Плотнікової.

Розгляд проблеми вишівської адаптації в психолого-педагогічних дослідженнях (Л.М. Дегтярьова, Л.О. Добрик, Л.М. Мамаєв, О.І. Плотнікова та інші) пов'язаний із основними видами діяльності – навчальної, трудової, комунікативної, а також із посиленням вимог до підвищення самостійності й відповідальності студентів.

О.І. Плотнікова, С.Т. Посохова, В.Д. Скрипник відзначали, що формування адаптації студентів до навчального процесу ВНЗ завершується після закінчення першого семестру. М.В. Деляу, І.М. Слободчиков вважають, що це відбувається до закінчення навчання на першому курсі. Становлення процесу адаптації студентів протягом усього періоду навчання у ВНЗ відобразили у своїх дослідженнях Б.І. Додонов, І.Б. Зарубінська, В.П. Казміренко.

Таким чином, можна констатувати, що сьогодні вченими приділяється значна увага проблемі, що розглядається. Разом з тим, високо оцінюючи перераховані дослідження, слід зазначити, що проблема адаптації студентів вищої школи в педагогічній науці недостатньо розроблена, хоча процес адаптації першокурсників є процесом активного включення в нове освітнє середовище, в результаті якого вирішуються завдання формування інтересу в студентів до навчання, розвиток їх здібностей до самоорганізації діяльності.

Говорячи про адаптацію в освіті, і, виходячи з теоретичних досліджень проблем адаптації, необхідно зазначити, що, незважаючи на різницю в цілях, формі та змісті, достатньо важливим постає питання щодо факторів адаптації.

На підставі цього мета статті полягає у визначенні ключових факторів психолого-педагогічної адаптації студентів-першокурсників вищого навчального закладу та уточнення їх основних характеристик.

Саме визначення «адаптація» у філософії (від латинського adapto – пристосування) розуміється як процес пристосування системи до умов зовнішнього та внутрішнього середовища. Адаптацією іноді називають і результат такого процесу, тобто наявність у системи пристосованості до певного фактору середовища [15, с. 9].

У соціології під адаптацією розуміють динамічний процес, завдяки якому системи живих організмів, незважаючи на мінливість умов, підтримують стійкість, необхідну для існування та продовження роду.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях з поняттям адаптації особистості в суспільстві все частіше згадується поняття адаптації в колективі, яка, як правило, розглядається в контексті організаційної культури. З цих позицій вона визначається як процес ознайомлення особистості з організаційною культурою через набуття знань, манери поведінки, а також засвоєння способів мислення та спілкування з іншими людьми.

Під поняттям «фактор» ми розуміємо момент, суттєву обставину в певному процесі, внутрішню причину, рухому силу будь-якого процесу, явища, що визначає його характер чи окремі риси [14, с. 98].

Фактори, що впливають на адаптацію до навчання у ВНЗ, об'єднують у три блоки: соціологічний, психологічний і педагогічний.

У свою чергу, фактори поділяються на зовнішні та внутрішні. До зовнішніх можна віднести соціологічний блок (вік, соціальне походження, тип довузівської освіти студента-першокурсника) і педагогічний блок (організація середовища, матеріально-технічна база закладу, рівень педагогічної майстерності викладацького складу).

До внутрішніх факторів належить психологічний блок, який містить індивідуально-психологічні та соціально-психологічні фактори (інтелект, спрямованість, мотивація, особистісний адаптаційний потенціал першокурсника).

Характеризуючи фактори, що впливають на процес адаптації першокурсників до навчання у ВНЗ, необхідно, перш за все, розглянути особливості студентського віку, який до цього часу залишається дискусійною проблемою в сучасній науці, оскільки немає єдиної думки щодо меж, які визначають кризові переходи особистості з одного віку до іншого. Період студентства припадає в середньому на вік 18–25 років і готовність особистості до навчання визначається прагненням за допомогою навчальної діяльності досягти конкретних цілей. Іншими словами, діяльність значною мірою обумовлена часовими, професійними, соціальними факторами.

Питанням навчання й виховання студентів приділяє увагу багато науковців, які зазначають, що студентство є особливою соціальною категорією, специфічною спільністю людей, організаційно об'єднаних інститутом освіти. Студентство включає осіб, зайнятих старанною навчальною працею, які цілеспрямовано й систематично оволодівають знаннями та професійними вміннями. Як соціальна група студентство характеризується професійною спрямованістю, сформованістю стійкого ставлення до майбутньої професії і в порівнянні з іншими групами населення відрізняється найбільш високим освітнім рівнем, найбільш активним споживанням культури й високим рівнем пізнавальної мотивації [4, с. 42].

Навчальна діяльність студента визначається двома типами мотивів: мотивом досягнення й пізнавальним мотивом. Останній є основою навчально-пізнавальної діяльності людини й розвивається при правильній взаємодії студентів і викладачів.

Перехід до дорослого життя, як і будь-який перехідний етап, містить у собі внутрішні протиріччя, пов'язані з особливостями розвитку особистості. Як правило, саме в студентському віці досягають максимального розвитку як фізичні, так і психологічні властивості та вищі психічні функції: сприйняття, увага, пам'ять, мислення, мовлення, емоції та почуття. У цьому віці ми маємо справу з активним розвитком самостійності в стратегічних видах життєдіяльності, включаючи цілепокладання і планування.

Основні суперечності людини віком 18–25 років полягають у невідповідності її уявлень про саму себе та рівня домагань із реальними можливостями реалізувати свої ідеальні прагнення. Саме в цей період починається посилений пошук засобів досягнення визначених перспектив. Найважливішими з цих засобів більшість юнаків і дівчат вважають знання і досвід, необхідні для самореалізації в обраній сфері діяльності. У період юності й ранньої зрілості людина найбільше розширює свій життєвий досвід, пробує свої сили в різних видах діяльності, формує ставлення до навколишньої дійсності, орієнтується в потоці привнесених ззовні цінностей.

У дослідженнях І.С. Кон, М.М. Левиної зазначається, що психологічні можливості студентства (становлення самосвідомості, якісно новий рівень теоретичного мислення) дозволяють виробляти власне ставлення до гуманітарного знання, визначати значущість знань і їх застосування в контексті особистісного та професійного розвитку [9; 10].

Персоналізація, як ступінь суб'єктності, притаманна юному віку, змінюється щаблем індивідуалізації, що пов'язується з пошуком свого прискорення у світі, з виробленням власного світогляду, авторства, способу життя. Відбувається прийняття відповідальності за власну суб'єктність, а, як відомо, відповідальність є принциповою ознакою дорослої позиції ставлення до життя і конкретної діяльності.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволив нам визначити основні особливості студентського віку, що характеризується як період набуття досвіду самостійних рішень, в якому створюються оптимальні суб'єктивні умови для формування навичок самоосвітньої діяльності, а також реальних життєвих планів, які виникають в результаті чіткого підпорядкування цілей.

Питання особистісного розвитку студента й формування його готовності до майбутньої професійної діяльності є ключовими в теорії та практиці вдосконалення роботи сучасного освітнього закладу. Саме в процесі навчання у виші відбувається первинне «освоєння» професії, визначається життєва та світоглядна позиція молодої людини, вивчаються індивідуальні способи діяльності, форми поведінки та спілкування. При цьому однією з провідних проблем є побудова такої системи навчально-освітнього процесу, яка оптимальним чином враховувала б особливості й закономірності не тільки особистісного

розвитку студента, а і його професійного становлення та взаємозумовленості двох процесів: розвитку особистості й становлення професіонала.

Виходячи з даних І.А. Зязюна, цілісна концепція системи підготовки спеціалістів у ВНЗ як педагогічна концепція індивідуалізації навчання повинна включати такі взаємопов'язані та взаємообумовлені науково-методичні компоненти: адекватний формально-понятійний апарат; сукупність всебічно розроблених філософських і соціально-психологічних положень про індивідуалізацію та індивідуальності; сукупність психолого-педагогічних положень, які забезпечують створення системи засобів вивчення особливостей учнів; комплекс несуперечливих дидактичних принципів, здійснення яких індивідуалізує процес навчання; систему засобів індивідуалізації навчання, що включає взаємопов'язану упорядковану сукупність адаптивних дидактичних засобів і форм організації навчальної роботи [5, с. 6].

Аналізуючи проблему чинників психолого-педагогічної адаптації студентів-першокурсників до вищого навчального закладу, можна визначити побудову освітньої діяльності як сукупність навчальних цілей, сформованих з урахуванням дій студентів, використання відповідних стандартизованих, головним чином електронних, навчальних матеріалів, що програмують діяльність студентів і дозволяють їм працювати у власному темпі без допомоги викладача. Крім того, має здійснюватись діагностичне тестування і відповідна корекція навчально-педагогічної діяльності. Важливим є також незалежність окремих закінчених етапів навчальної послідовності, що дозволяє диференціювати програму й результати навчального процесу.

Продуктивними знахідками в організації навчального процесу є прийоми гнучкої побудови індивідуалізованого режиму й темпу навчальної роботи, елементи самостійного планування ходу навчання самими студентами, діагностичний контроль процесу навчання та його коригування відповідно до індивідуальних особливостей «проходження» студентами навчальної програми. Необхідним є також створення спеціальних навчальних матеріалів (посібників, комплексів, програм) для самостійної роботи, рухомий склад навчальних груп та гнучке поєднання індивідуальних і групових форм навчальної роботи.

Умови для самостійності студента в освітньому процесі ВНЗ створюються через різноманітність і вибір методів, форм організації діяльності, роботу в громадських молодіжних організаціях, різноманітну позааудиторну культурно-дозвіллєву діяльність, психологічну й соціальну служби вищого навчального закладу. Пріоритет внутрішнього потенціалу розвитку студента-першокурсника надає йому право самостійно здійснювати вибір і нести за нього відповідальність. Проте, для ефективного самовизначення недостатньо надати студенту свободу вибору, оскільки свобода зовнішня (відмова від авторитарних методів навчання, виховання й організації освітнього процесу) не робить людину вільною внутрішньо (здатною робити відповідальні вибори). Потрібно щонайменше навчити студента-першокурсника вибирати, допомогти йому розібратися в суті проблемної ситуації, виробити план рішення і зробити перші кроки.

У вирішенні завдань професійно-особистісного самовизначення студента-майбутнього фахівця необхідна спеціальна допомога педагога, яка визначається стратегіями педагогічної підтримки чи педагогічного супроводу першокурсника в перші місяці навчання. Це пов'язується зі створенням сприятливих умов, безпечного середовища, необхідних для розвитку й саморозвитку студентів, розкриття й реалізації власних сил, формування здатності до самостійних дій і вільного вибору.

Педагогічна підтримка полягає в спільному зі студентом визначенні його інтересів, нахилів, здібностей, ціннісно-цільових установок, можливостей і способів подолання труднощів, що перешкоджають його саморозвитку [7]. Педагогічний супровід розуміється як створення й розвиток різнобічних умов для прийняття суб'єктом оптимальних рішень у ситуаціях життєвого вибору, взаємодія педагога й вихованця, спрямована на вирішення проблем розвитку вихованця [3, с. 23].

Обидві ці стратегії розкриваються в логіці «саморозвитку через подолання труднощів». Допомога, як відомо, означає «сприяння, яке приносить полегшення», а підтримка й супровід відображають різний ступінь сприяння в подоланні труднощів. Підтримати можна навіть не будучи поруч, допомогти – тільки в спілкуванні, тісному контакті зі студентами, не здатними самостійно впоратися з труднощами, подолання яких для них особистісно значуще. Однак ці поняття цілком взаємозамінні. Надаючи студенту ту чи іншу допомогу, педагог-предметник тим самим підтримує його, і навпаки, підтримуючи починання, перші, боязкі, невпевнені дії студента, педагог допомагає йому відчути впевненість у собі, знайти сили для досягнення бажаної мети й подолання труднощів, що зустрічаються.

Супроводжувати й підтримувати студентів при проходженні освітнього маршруту означає надавати їм у тій чи іншій формі пряму, безпосередню чи опосередковану, педагогічну, психологічну, індивідуальну або групову, загальну допомогу. З цих позицій її можна розглядати як «середовище, що підтримує», де індивідуальна робота вимагає допомоги студенту за такими напрямами:

– індивідуальний розвиток (освоєння способів продуктивного мислення, раціональних прийомів навчальної діяльності, розумових операцій, адаптація до особливостей організації навчання у ВНЗ);

- оформлення мотивації вибору професії і підготовки до неї (усвідомлення потреб, мотивів, цілепокладальної діяльності);
- формування адекватної самооцінки та стану внутрішнього емоційного комфорту (емоційної рівноваги, почуття впевненості у своїх силах);
- вироблення вольових властивостей, подолання себе (своєї сором'язливості, лінощів, неорганізованості, безвідповідальності);
- формування саморегуляції (самоорганізації, самоврядування, почуття власної гідності);
- розвиток творчих здібностей (як спеціальних, так і у сфері життєтворчості, неповторності, оригінальності рішень, індивідуального стилю діяльності та поведінки; залучення до активної навчально- і науково-дослідної роботи);
- смислова активності (формування плідних ціннісно-смислових орієнтацій професійної діяльності та підготовки до неї).

Педагогічний супровід передбачає діагностику сутності проблеми, її причин і вибір найбільш ефективних способів її рішення. Однак на етапі вирішення проблеми студенту надається більша самостійність (а, отже, і велика відповідальність): допомога надається методами консультування на етапі прийняття рішення і вироблення плану подолання проблеми, а також первинної допомоги на етапі реалізації цього плану.

В організаційному відношенні педагогічна підтримка включає такі етапи: діагностичний (виявлення та фіксація проблеми), пошуковий (спільний пошук причини виникнення проблеми), договірний (проектування дій кожної зі сторін з поширенням функцій і відповідальності), діяльнісний (забезпечення успіху у вирішенні проблеми) і рефлексивний (аналіз досягнутого).

Для стратегії педагогічної підтримки характерні такі методи, як вправа, тренінг, драматизація, оцінювання, приклад. Стратегія педагогічної підтримки передбачає, по-перше, наявність реальних труднощів, проблем, у вирішенні яких потрібна допомога; по-друге, більш «повну» взаємодію педагога зі студентами-першокурсниками і більш ініціативну діяльність викладання, ніж стратегію педагогічного супроводу.

Таким чином, супровід відрізняється від підтримки своєю безперервністю, комплексним характером і опосередкованістю наданої допомоги. Підтримка ж епізодична, адресна (спрямована на подолання конкретних труднощів) і припускає велику ініціативу викладача в наданні допомоги.

Обидві визначені стратегії навчально-виховної діяльності характеризуються пріоритетом інтересів супроводжуваного, оптимізмом, позитивною оцінкою досягнень студента-першокурсника, діалогічністю спілкування, створенням ситуацій успіху самореалізації, самопрезентації, самоствердження, піднесенням гідності студента.

Ми представили процес психолого-педагогічного супроводу студента-першокурсника у вигляді структурної моделі на рис 1.

Рис. 1. Структурна модель психолого-педагогічного супроводу студента-першокурсника

У цій моделі визначаються проблеми взаємодії першокурсників з однолітками, професорсько-викладацьким складом, труднощі в науково-педагогічному процесі і, відповідно, будується робота по здійсненню педагогічної допомоги. Чим раніше ми виявимо негативні моменти в процесі адаптації, тим результативнішою буде педагогічна допомога.

Виходячи із запропонованої структурної моделі психолого-педагогічного супроводу, відзначається важливість трьох її основних блоків:

- ступінь адаптованості студентів-першокурсників до освітнього процесу ВНЗ, який є результатом самого процесу адаптації і проявляється в успішності подальшої навчальної діяльності;
- ціннісно-орієнтовні мотиви вибору професії, які визначаються в усвідомленні потреб цілепокладальної діяльності за рахунок активізації професійної самосвідомості Я, визначаються межі та перспективи особистісного сенсу, внутрішньомотивованої професійної поведінки;
- типолого-індивідуальні якості особистості, які впливають на ступінь адаптованості до ВНЗ, і володіють найважливішими індивідуальними процесуальними характеристиками (різнобічність умінь, самостійність, творчий потенціал тощо), унікальність, неповторність, які є основою для плідних міжсуб'єктних стосунків, стимулюють прагнення до взаємодії, співпраці, спілкування.

Ці три блоки взаємопов'язані між собою і приводять до аналізу й систематизації отриманих результатів, а також висувають вимоги до подальшого планування психологічної та педагогічної допомоги студентам-першокурсникам, яка будується з урахуванням орієнтації переважно на розвиток мотиваційно-смислової сфери студента і здійснюється в подальшому при виборі різноманітних форм і методів організації діяльності. При цьому повинні бути забезпечені реальна можливість вибору рольових позицій студентів і педагогів, гнучкий графік проведення різних форм робіт і добровільність участі.

Підведення підсумків на підставі отриманих результатів приводить до вибору нових методів, форм педагогічного супроводу і підтримки студентів-першокурсників, а також узагальнення всього досвіду роботи й аналіз усієї діяльності, спрямованої на успішність процесу адаптації студентів-першокурсників у ВНЗ.

Серйозної уваги для простеження процесу адаптації студентів у ВНЗ, заслуговує характеристика мотивів навчальної діяльності, оскільки ці мотиви безпосередньо впливають на якість професійної підготовки та формування особистості професіонала. Н.В. Бордовська, А.О. Реан, Є.П.Ільїн, Б.І. Додонов, М.С. Каган, Д.О. Леонтьєв, О.К. Осницький, Є.М. Павлютенков визначили такі мотиваційні чинники ефективності навчальної діяльності студентів:

1. Мотив досягнення – проявляється у прагненні до поліпшення власних результатів і стимулює пошук людиною таких ситуацій, в яких він міг би відчувати задоволення від досягнення успіху.

2. Потреба в уникненні невдач лежить в основі рутинного виконання діяльності. Студенти з переважаючим мотивом уникнення невдач навчаються, як правило, щоб позбутися від неприємностей, пов'язаних саме з неуспіхом.

3. Під мотивом афіліації розуміють прагнення людини до спілкування з членами свого суспільства, прагнення до створення, збереження та відновлення позитивних емоційних взаємин з іншими людьми. Якщо виявляються перешкоди у задоволенні потреби афіліації, то це може призвести до збільшення в студента психоемоційного напруження і тривоги, до виникнення стану фрустрації, депресії і тощо.

4. Потреба в самоствердженні проявляється у прагненні людини впливати на інших людей, бути авторитетною, вміти переконувати.

5. Пізнавальна потреба проявляється в тому, що людина прагне розширити досвід, знання, впорядкувати їх, прагне бути компетентною, розвивати здатність вільного оперування знаннями, фактами, прагнути розуміти суть проблеми.

На основі наведених мотиваційних факторів, складаються три типи навчальних моделей, виходячи з яких, можна забезпечити формування особистості фахівця (у плані його соціального становлення), де одним із основних засобів є продуктивна організація спільної діяльності викладача та студентів. Ця спільна діяльність покликана забезпечити формування й розвиток необхідних соціально-значущих якостей особистості, перебудову особистісних позицій студентів, зміну їх ціннісних установок, смислових орієнтирів, перехід на новий рівень засвоєння діяльності.

Розглядаючи фактори, що сприяють успішному проходженню процесу адаптації студентами-першокурсниками, відзначимо важливість факторів педагогічного блоку, до яких можна віднести побудову навчальної діяльності та її адекватне формування в студентів. Фактично йдеться про те, щоб навчити студентів вчитися, і це найчастіше важливіше, ніж озброєння їх конкретними предметними знаннями.

Таблиця 1 – Типи навчальних моделей

Навчальні моделі		
Семіотичні навчальні моделі	**Імітаційні навчальні моделі**	**Соціальні навчальні моделі**
Система завдань, які передбачають роботу з текстом і забезпечують переробку знакової інформації, а також орієнтовані на її індивідуальне привласнення студентами без особистісного ставлення до досліджуваного матеріалу.	Навчальні завдання припускають вихід студента за рамки текстів шляхом співвіднесення отриманої інформації з ситуацією майбутньої професійної діяльності. При цьому знання перетворюється на освоювану предметну область діяльності.	Завдання дещо змінюються у спільних колективних формах роботи учасників освітнього процесу. При цьому включається механізм взаємодії, у результаті чого і в студентів і у викладачів з'являється новий досвід як плід спільних зусиль. Формування не тільки предметної, а й соціальної компетентності суб'єкта навчання здійснюється шляхом входження в інтерактивні групи, що представляють соціальні моделі майбутнього професійного середовища.

Найбільша складність полягає в самостійному відборі змістового матеріалу, що підлягає засвоєнню. Це неможливо зробити без певного обсягу знань психологічного й логіко-методологічного характеру, в тому числі знань про саму навчальну діяльність, а також узагальнених характеристик предмета, який підлягає засвоєнню.

На підставі вищевикладеного можна стверджувати, що адаптація здавна розглядалася в різних філософських течіях як процес пристосування системи до умов зовнішнього і внутрішнього середовища та визначалася як результат процесу і наявність у системи пристосованості до певного фактору середовища.

У психологічних, педагогічних і соціологічних дослідженнях адаптація виступає як процес взаємодії людини з навколишнім середовищем, в результаті якого в неї виникають моделі та стратегії поведінки, адекватні мінливим у цьому середовищі умовам, а також як «сукупність психологічних і фізіологічних реакцій організму, що лежать в основі пристосування її до навколишніх умов, спрямованих на збереження відносної постійності її внутрішнього середовища» [8, с. 134].

Розглядаючи об'єктивні та суб'єктивні критерії адаптації, необхідно відзначити продуктивну діяльність і реальне становище в колективі кожного її учасника, показником якої є професійно-кваліфікаційний ріст (для студентів – успішність), а також авторитет як соціальна реальність, що відбиває стійке визнання членами групи пріоритету особистості в будь-якому вигляді діяльності, і задоволеність особистості (усвідомлення чи ні), ставлення до різних аспектів і умов діяльності та спілкування, а також ставлення особистості до себе самої.

Застосовуючи поняття «адаптація» до навчальної діяльності, можна відзначити, що вона є процесом зміни параметрів і структури в логіко-лінгвістичній моделі студента й вироблення відповідних навчальних впливів на основі інформуючої (контрольної) інформації з метою досягнення директивного заданого стану учня при його початковій невизначеності й мінливому педагогічному середовищі.

Мотиваційна готовність суб'єкта проявляється в мотиваційному санкціонуванні конкретного напряму професіоналізації, формуванні рівня домагань і самооцінки, що залежить від якісних характеристик самореалізації суб'єкта в процесі професіоналізації та трудової діяльності. В основі цього лежить реальна мотиваційна орієнтованість студентів на особистісний розвиток в освітньому процесі, де педагогічна підготовка повинна ґрунтуватися на виявленні освоюваної трудової діяльності можливостей особистісного розвитку й самоактуалізації суб'єкта.

Процес психолого-педагогічного супроводу студента-першокурсника у ВНЗ представляється у вигляді структурної моделі, де основними компонентами є: ступінь адаптованості студентів-першокурсників, ціннісно-орієнтовні мотиви вибору професії та функціонально-індивідуальні якості особистості, що взаємопов'язані між собою і приводять до аналізу й систематизації отриманих результатів, а також висувають вимоги до подальшого планування психологічної та педагогічної допомоги студентам-першокурсникам, яка будується з урахуванням орієнтації переважно на розвиток мотиваційно-смислової сфери студента і здійснюється в подальшому при виборі різноманітних форм і методів організації діяльності.

Навчальна діяльність у період адаптації студентів-першокурсників до освітнього процесу вищої школи будується з урахуванням її науково-теоретичного характеру, де основними компонентами виступають: пізнавальні мотиви, навчальні завдання та навчальні дії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бордовская Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
2. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б.И. Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 126–130.
3. Загвязинский В.И. Преподавание как творческий процесс / В.И. Загвязинский // Вестник высшей школы. – 1987. – № 7. – С.22–29.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология / Зимняя И.А. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с.
5. Зязюн І.А. Естетичні засади педагогічної майстерності / І.А. Зязюн // Професійна освіта. – 2006. – №3. – С. 6–11.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Ильин Е.П. – СПб. : Питер, 2000. – 502 с.
7. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Исаев И.Ф. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
8. Каган М.С. Человеческая деятельность / Каган М.С. – М. : Политиздат, 1974. – 247 с.
9. Кон И.С. В поисках себя: Личность и самосознание / Кон И.С. – М. : Политиздат, 1984. – 237с.
10. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования / Левина М.М. – М. : Академия, 2001. – 272 с.
11. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д.А. Леонтьев // Вестник МГУ. – 1997. – № 1. – С. 20–27.
12. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.
13. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов выбора профессии / Павлютенков Е.М. – К. : Радянська школа, 1980. – 143 с.
14. Педагогика высшей школы / [под ред. М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович]. – Мн. : Харвест, 2006. – 320 с.
15. Философский словарь / [под ред. И.Т. Фролова]. – М. : Политиздат, 1991. − 576 с.

УДК 378.147./658.

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАСАД ЕТИЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

Косинська О.А., к. пед. н., доцент

Кримський економічний інститут ДВНЗ
«Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана»

У статті викладені основні положення підготовки фахівців до реалізації засад етичного менеджменту в професійній діяльності, зокрема, удосконалення змісту та технології навчання у виші, створення відповідного мікросередовища.

Ключові слова: менеджмент, етичний менеджмент, підготовка фахівців, навчально-виховний процес, організаційна культура.

Косинская Е.И. ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛОЖЕНИЙ ЭТИЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТА / Крымский экономический институт ГВУЗ «Киевский национальный экономический университет им. Вадима Гетьмана», Украина.

В статье изложены основные положения подготовки специалистов к реализации основ этического менеджмента в профессиональной деятельности, а именно усовершенствования содержания и технологии обучения в вузе, создания соответствующей среды.

Ключевые слова: менеджмент, этичный менеджмент, подготовка специалистов, учебно-воспитательный процесс, организационная культура.

Kosinskaya E.I. EDUCATION OF PROFESSIONALS FOR REALIZATION OF ETHICAL MANAGEMENT BASICS / Crimean economic institute «Kiev national economic university of Vadim Hetman», Ukraine.
The article highlights the fundamentals of education of specialists for realization of ethical management basics in professional activity, specifically the improvement of content and technology of teaching in higher education establishment, and creation of appropriate environment.
Key words: management, ethical management, education of specialists, educational processes, organizational culture.

В умовах ринкової економіки все актуальнішою стає проблема підготовки управлінців для усіх сфер економіки. Відомий спеціаліст з менеджменту Пітер Друкер підкреслює, що «підготовка менеджера стала необхідністю … тому що сучасне підприємство стало одним із найважливіших інститутів нашого суспільства» [1, с. 193]. Це повною мірою відчуло українське суспільство і українська економіка, а система освіти відреагувала на зростаючі потреби у кваліфікованих менеджерах збільшенням обсягів набору і розширенням мережі навчальних закладів, які ведуть підготовку фахівців з цього напрямку. Саме в роки незалежності підготовкою менеджерів стали займатися більшість вищих навчальних закладів як державної, так і недержавної форм власності. За цей час підготовлено таку кількість спеціалістів, що, як твердять центри зайнятості, саме серед них чи не найбільше не працевлаштованих за спеціальністю. Разом з тим, катастрофічно не вистачає ефективних менеджерів, здатних працювати в динамічних умовах ринку і саме це, на думку таких вчених як А. Кредісов, Є. Панченко, В. Кредісов є однією із причин неефективного управління підприємствами в усіх сферах економіки.

Зміни в суспільстві, його поступальний розвиток висувають нові вимоги до менеджменту, на які має реагувати система підготовки фахівців, а також враховувати їх динаміку і забезпечувати здатність спеціалістів-менеджерів пристосовуватись до нових умов. На сьогодні накопичився значний зарубіжний та вітчизняний досвід підготовки менеджерів. Як свідчать наукові дослідження та практика, він дозволяє виявляти вузькі місця та нереалізовані можливості, постійно удосконалювати навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах та швидко реагувати на зростаючі вимоги до фахівців з управління. Разом з тим організація та зміст підготовки спеціалістів з управління у вищих навчальних закладах України неповною мірою враховує необхідність формування у студентів загальної та етичної культури, використання засад етичного менеджменту у майбутній професійній діяльності.

Тема статті пов'язана з планом НДР Кримського економічного інституту ДВНЗ «Київський національний економічний університет ім. В. Гетьмана»: «Інноватика психолого – педагогічних основ розвитку внутрішнього світу особистості студента» (державний реєстраційний номер 0110U002995).

Дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців свідчать про необхідність нових підходів до практики менеджменту та підготовки менеджерів. Зокрема все частіше говорять про необхідність реалізації етичних засад у бізнесі та менеджменті. На наш погляд, заслуговує на увагу робота М. Лучко «Етика бізнесу – фактор успіху», у якій розглядаються усі сторони бізнесових взаємовідносин організації, особливо як зароджується етика бізнесу у сучасній Росії, оскільки в українському бізнесі мають місце подібні тенденції. Проблемам етичної моралі, етичного та соціального менеджменту присвячені дослідження О. Білоруса, В. Косарєва, Р. Пустовійт, О. Сосніна та інших українських вчених. Як свідчать публікації, ця проблема цікавить не тільки науковців, але й практиків. Сучасні керівники все частіше аналізують причини успіхів та невдач у діяльності підприємств як вітчизняних, так і зарубіжних, намагаючись виявити помилки, невикористані резерви і оцінити наявний потенціал. Багато з них розуміє значення соціально-психологічних та культурних факторів, що впливають на діяльність підприємств різних галузей економіки. Окремі спеціалісти з управління відмічають, що в теорії менеджменту 60–70% займає поведінковий аспект, очевидною стає соціологізація та психологізація процесу управління, все більше проявляється гуманізація, актуальнішою стає реалізація етичних засад у бізнесі та менеджменті.

Все це зумовлює необхідність удосконалення підготовки фахівців з менеджменту, здатних реалізувати етичні засади в управлінні, що є необхідною умовою сучасного бізнесу.

Метою статті є розробка основних положень системи підготовки фахівців до реалізації засад етичного менеджменту в сучасному вищому навчальному закладі.

Сучасний менеджмент найчастіше пов'язують із бізнесом, тому вважають, що мірою його результативності є прибуток підприємства. Мірою ефективності менеджменту, на наш погляд, має стати не тільки оптимальність реалізованих ресурсів, а й дотримання суспільно значимих цінностей, що сприяє досягненню максимально очікуваних результатів. Саме з цим пов'язана необхідність етичного менеджменту, тобто менеджменту, в основі якого знаходяться етичні засади – норми та правила взаємовідносин не тільки керівників і підлеглих, керівників різних рівнів, але й відносин із споживачами, партнерами та конкурентами. З огляду на соціальну природу менеджменту етичний менеджмент повинен стати нормою не залежно від галузей економіки. Характерно також, що він є одним із нематеріальних ресурсів не тільки організації, а й суспільства.

Якщо розглядати менеджмент в широкому розумінні як функцію чи діяльність щодо керівництва людьми в найрізноманітніших організаціях, то він повинен ґрунтуватися на реалізації етичних цінностей,

норм, правил на рівні трудового колективу та у взаємовідносинах з іншими суб'єктами економіки. Це забезпечить перш за все реалізацію соціальних потреб людей, та сприятиме ефективності економічних відносин, суб'єктами та об'єктами яких також виступають люди. Наукові дослідження та практика менеджменту свідчать, що характерною ознакою майбутнього менеджменту буде саме його морально-етична і соціальна спрямованість.

Аналіз літературних джерел та практики управління сучасними підприємствами дає підстави стверджувати, що реалізація засад етичного менеджменту у практичній діяльності керівників різних рівнів управління організаціями залежить від:

1) росту загальної та морально-етичної культури суспільства загалом та бізнесу зокрема, що є одним із важливих показників та умов розвитку не тільки організацій, економіки, але й людства;
2) розвитку особистості (споживача, працівника, керівника тощо) як найбільшої цінності суспільних та економічних відносин;
3) розвитку організаційної культури підприємств;
4) наявності освічених та висококваліфікованих спеціалістів з управління;
5) готовності менеджерів до зміни акцентів в управлінні і ін.

Щодо росту загальної та морально-етичної культури сучасного суспільства ведуться бурхливі суперечки. На рівні пересічних громадян побутує думка, що відбувається деградація цінностей та відносин, домінування матеріального над духовним. Однак історія свідчить, що все таки відбувається прогрес і у сфері культури, хоча і не такими темпами, як хотілось би. Інакше не виникла б і не розвивалася б етика як наука та як прикладна галузь, наприклад, етика бізнесу. Розвиток суспільства безпосередньо пов'язаний з розвитком людини, особливо з її соціалізацією та індивідуальним розвитком особистості. Особистість у процесі життєдіяльності не тільки набуває певних якісних характеристик, а й вимагає поваги, уваги, взаємовідносин, які ґрунтуються на принципах моралі та етики.

Дослідження також підтверджують розвиток організаційної культури підприємств і все більшу увагу керівників до цього феномену. Сучасна організаційна культура базується на морально-етичних принципах, традиціях та цінностях, вона є основою етичного менеджменту в організації. Як свідчить практика, наявності умов і розуміння необхідності реалізації засад етичного менеджменту у практиці управління недостатньо – потрібна ще і готовність керівників усіх рівнів до зміни акцентів в управлінській діяльності. В умовах України ця проблема залишається гострою, оскільки значна частина керівників підприємств та їх структурних підрозділів взагалі немає спеціальної професійної підготовки. Частина керівників уявляє управління в умовах ринкової економіки як владу сили, основу якої становлять авторитарно-силові методи впливу та жорсткі відносини. Часто це реалізується на рівні трудового колективу, що призводить до мінімальної продуктивності праці, а значить і значних економічних втрат. Однак такі підходи у взаємовідносинах з партнерами та споживачами не просто неефективні, а шкідливі, бо негативно позначаються на ділових стосунках і призводять до економічних втрат. Особливо це проявляється у сфері послуг, зокрема в туризмі. Саме недотримання норм етики і моралі в процесі надання туристичних послуг приводить, перш за все, до втрати партнерів і споживачів. Низький рівень культури обслуговування, порушення морально-етичних норм найчастіше притаманний підприємствам, працівники яких не мають достатньої кваліфікації, а рівень організаційної культури низький. Тому, на наш погляд, одним із шляхів реалізації етичних принципів в управлінні організаціями є необхідність підготовки кваліфікованих фахівців. Саме на цей аспект варто звернути увагу працівників вищих навчальних закладів, які забезпечують підготовку спеціалістів з управління.

Незважаючи на те, що підготовка професіоналів з менеджменту для української вищої школи відносно нова, вже накопичений певний досвід, який дозволяє удосконалювати процес підготовки фахівців з урахуванням тенденцій розвитку економіки загалом та менеджменту зокрема. Для того щоб менеджер зміг реалізувати етичні засади в професійній діяльності, потрібні певні знання та навички. Однак наші дослідження свідчать, що цього не достатньо. Необхідно також формувати ще в студентські роки етичні цінності, звичку дотримуватись етичних правил та норм як у повсякденному житті, так і в стосунках з діловими партнерами, підлеглими, колегами, навіть конкурентами. Саме сформовані етичні норми повинні стати чи не найважливішими регуляторами поведінки та професійної діяльності.

Навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі чутливо реагує на зовнішні фактори, запити та потреби суспільства. Вирішальне значення мають такі зовнішні чинники, як загальний рівень культури суспільства – саме він впливає на формування етичних цінностей і визначає їх цінність і значимість у всіх видах суспільних відносин; домінуючі принципи соціально-економічних відносин; зростання ролі етичного менеджменту; ставлення до етики і моралі у соціокультурному середовищі конкретних організацій та бізнесу загалом; стимулювання соціальної відповідальності тощо.

Не менше значення мають і внутрішні чинники, а саме: усвідомлення особистістю значимості етичних засад у житті суспільства і професійній діяльності; формування потреби дотримуватися етичних правил і норм; свідоме сповідування етичних цінностей і прагнення до їх реалізації у повсякденному житті та

професійній діяльності; організаційна культура навчального закладу, побудована на морально-етичних принципах.

Проведені опитування студентів свідчать, що майже у 60% опитаних домінують матеріальні цінності, важливість морально-етичних цінностей у житті та бізнесі відмічає лише кожний сьомий студент. Цікаво, що терпіти неетичне ставлення до себе студенти категорично не хочуть, однак дотримуватись етичних норм у стосунках не вважають за необхідне. Це підтверджує необхідність акцентування уваги в навчально-виховному процесі на формуванні внутрішнього світу майбутнього фахівця, його цінностей, загальної та етичної культури – того, що суттєво буде впливати на його професійну діяльність.

Процес підготовки фахівців з менеджменту має поєднати можливості соціального та навчально-виховного середовища і потреби та прагнення кожного студента, який хоче стати успішним менеджером. Для реалізації цього завдання необхідно, з одного боку, забезпечити змістовну сторону навчального процесу, з другого – створити відповідне мікросередовище у навчальному закладі, яке стимулювало б формування етичних цінностей, їх реалізацію в поведінці кожного студента як у ВНЗ, так і поза його межами, а також спонукати кожного студента до індивідуального саморозвитку особистості високого рівня загальної культури та духовності.

Опитування студентів свідчить, що в студентському, та й у молодіжному середовищі загалом, сформувалася субкультура, яка відрізняється не дотриманням, а порушенням етичних норм і правил. Зокрема 44% опитаних відмітили, що використовують ненормативну лексику у спілкуванні і вважають це нормою, ще 26% використовують її у своєму середовищі, бо не хочуть відрізнятися від ровесників, 4% опитаних вважають використання ненормативної лексики в спілкуванні ганебним, інші виразили своє пасивне ставлення щодо культури спілкування в студентському середовищі та в соціумі.

Більшість студентів вважає, що необхідно дотримуватися правил етикету, однак систематично їх порушує. Майже кожен третій студент перестає вітатися із викладачем, якщо він уже не викладає на даному курсі і не вважає це порушенням правил етикету хоча причин такої поведінки пояснити не може. Студенти просто не задумуються над тим, що привітання є проявом елементарної культури. Це свідчить про необхідність підвищення загальної культури майбутніх фахівців. Наукові дослідження свідчать, що загальна культура особистості формується, перш за все середовищем, а також у процесі саморозвитку особистості. У будь-якому випадку навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі впливає не тільки на рівень, знань, умінь та навичок майбутніх спеціалістів, а й на рівень їх вихованості та загальної і морально-етичної культури. Однак підготовка фахівців зводиться переважно до розумового розвитку, озброєння знаннями, уміннями та навичками, а розвиток особистості, її внутрішнього світу відходить на другий план. Більшість викладачів вищих навчальних закладів вважає, що їх завдання – навчати, бо студенти настільки дорослі, що самі свідомо здатні займатися своїм розвитком та самовдосконаленням. Значною мірою це справді так, однак соціальна місія викладача по своїй природі полягає у вихованні змістом предмету, громадянською позицією, власним прикладом тощо.

Аналіз змісту підготовки менеджерів показав, що необхідно більше уваги акцентувати на гуманітарній підготовці майбутніх спеціалістів. Особливого значення набуває вивчення філософії, етики, вітчизняної та зарубіжної культури тощо. Це фундамент для професійної підготовки фахівців, які будуть працювати з людьми і брати участь у створенні матеріальних та нематеріальних благ для споживачів. Саме цикл соціально-гуманітарних дисциплін дозволяє формувати світогляд, цінності, ставлення людини до себе та інших людей, поведінку особистості і проявляти все це у професійній діяльності. Разом з тим, зважаючи на особливості управлінської діяльності, на наш погляд, цикл професійно орієнтованих дисциплін доцільно доповнити «Діловим етикетом», «Етикою бізнесу», «Етикою ділового спілкування», а на рівні кваліфікації магістр – «Етичним менеджментом».

Потребує і удосконалення навчально-виховного процесу, використання сучасних інноваційних технологій. Більшість педагогів вважає, що використання сучасних комп'ютерних технологій сприятиме підвищенню якості підготовки спеціалістів. Однак часто забувають, що специфікою управлінської діяльності є робота з людьми. Очевидно, що віртуальне спілкування за допомогою сучасних технологій позбавляє практики безпосереднього контакту, що негативно позначається на психологічному сприйнятті людини, умінні оцінити її психологічний стан, передбачити реакцію. Варто враховувати, що культура віртуального спілкування має свої особливості і етичні норми. Тому саме на практичних заняттях необхідно більше використовувати рольові та ділові ігри, які дозволяють не тільки виробити та закріпити професійні практичні уміння та навички, а й розвивати культуру спілкування на морально-етичних засадах, виробляти навички налагодження ділових стосунків тощо.

Особлива увага також повинна приділятися міжпредметним зв'язкам, послідовності викладу матеріалу. Велике значення також має характер взаємовідносин та спілкування як педагогів із студентами, так і у самому студентському середовищі. Наші дослідження свідчать, що значною мірою це визначається організаційною культурою навчального закладу. Організаційна культура є своєрідним мікрокліматом ВНЗ, який формується на основі загальних цінностей, традицій, звичаїв, норм, що проявляються у

стосунках в колективі та поведінці кожного його члена. Тому в основу організаційної культури навчального закладу, факультету повинні бути закладені етичні цінності, норми і правила. Це дозволить створити відповідне мікросередовище, яке ненав'язливо буде коректувати не тільки поведінку, а й цінності.

Загально відомо, що на якість підготовки фахівців великий вплив має їх практична підготовка, яка забезпечується комплексом практик. У нинішніх умовах є труднощі із налагодженням партнерських стосунків з базами практик, разом з тим, на наш погляд, при їх виборі необхідно вивчати особливості менеджменту кожного конкретного підприємства, особливо реалізацію на практиці етичних засад. Адже не секрет, що далеко не всі організації готові до реалізації етичних засад у бізнесі та менеджменті і часто при проходженні практики студенти зустрічаються саме з прикладами неетичного менеджменту, що може справити враження про відірваність теорії від практики управління, недоцільність дотримання етичних правил та норм у веденні бізнесу. Зрештою навіть негативні приклади при умілому використанні педагогів, правильній їх інтерпретації, можуть стати уроком етичного менеджменту. Тому одним із завдань економіко-управлінської чи переддипломної практики має бути вивчення особливостей реалізації етичних засад у менеджменті підприємства – бази практики. При цьому необхідно наголосити на наявності чи відсутності Етичного кодексу підприємства, реалізації моральних принципів в організаційній культурі, їх прояв у поведінці персоналу та дотриманні у діловому та міжособистому спілкуванні на всіх рівнях взаємовідносин у колективі. Отримання такої інформації можливе за умови використання спостереження, бесід із працівниками підприємства, проведення анкетування та тестування. Навички використання названих методів дослідження виробляються при вивченні «Педагогіки та психології», «Соціології», «Менеджменту», «Управління персоналом», «Психології управління» та інших соціально-економічних дисциплін. У результаті студенти повинні не тільки виявити особливості етичного (чи неетичного) менеджменту, а й розробити рекомендації щодо його удосконалення. Це дасть можливість узагальнити набуті знання, закріпити навички досліджень управлінських проблем, та виявити особливості реалізації засад етичного менеджменту на практиці.

Поєднання теоретичних знань, вироблення навичок етичної поведінки та реалізації засад етичного менеджменту, формування у студентів потреб у самовдосконаленні особистісних та професійних якостей дозволить забезпечити високий рівень підготовки до управлінської діяльності в умовах сучасних підприємств.

Функціонування сучасних підприємств в умовах зростаючої конкуренції та зміни акцентів у бізнесі вимагає реалізації засад етичного менеджменту. Більшість керівників-практиків не мають достатньої професійної підготовки з управління загалом та реалізації морально-етичних засад в управлінні тому назріла необхідність у їх професійній підготовці. Процес підготовки фахівців до реалізації засад етичного менеджменту у вищих навчальних закладах включає оновлення змісту за рахунок введення до навчального плану ряду дисциплін («Діловий етикет», «Етика бізнесу», «Етика ділового спілкування», а на рівні кваліфікації магістр – «Етичний менеджмент»), запровадженням нових підходів до організації навчально-виховного процесу, які включатимуть морально-етичну складову, формуванням організаційної культури вузів на основі морально-етичних цінностей, правил та норм, а також формуванням потреби у майбутніх фахівців в постійному самовдосконаленні та розвитку духовності.

Загалом проблема підготовки фахівців до реалізації засад етичного менеджменту надзвичайно багатогранна і має багато шляхів вирішення. На сьогодні необхідний системний та комплексний підхід до теоретичного обґрунтування та практичної реалізації основних положень у навчально-виховному процесі, а також застосування новітніх технологій, досвіду вітчизняних та зарубіжних вищих навчальних закладів. Нею повинні зацікавитися не тільки викладачі вузів, а й управлінці-практики, бо тільки спільні зусилля сприятимуть вирішенню назрілих проблем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Питер Ф. Друкер Практика менеджмента / Питер Ф. Друкер. – М. : Издательский дом «Вильямс», 2007. – 400 с.
2. Лучко М.Л. Этика бизнеса – фактор успеха / Лучко М.Л. – М. : Эксмо, 2006. – 320 с.
3. Пустовійт Р.Ф. Обґрунтування концепції економічної моралі та етичного менеджменту / Р.Ф. Пустовійт // Економіка і управління. – 2003. – №2. – С.48–51.

УДК 371.212. 51

ПРОБЛЕМИ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ ТА ПРОФЕСІЙНОГО ВИБОРУ ВИПУСКНИКІВ СУЧАСНИХ ШКІЛ

Марушкевич А.А., д.пед.н., професор

КНУ імені Тараса Шевченка

Розглядаються проблеми підготовки випускників сучасних шкіл до професійного вибору як однієї з найважливіших справ їх подальшої життєдіяльності. Розкриваються шляхи забезпечення педагогами профорієнтації молоді.

Ключові слова: професійний вибір, профорієнтація молоді, самореалізація, конкурентоспроможність.

Марушкевич А.А. ПРОБЛЕМЫ ПРОФОРИЕНТАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА ВЫПУСКНИКОВ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛ / КНУ имени Тараса Шевченко, Украина

Рассматриваются проблемы подготовки выпускников современных школ к выбору профессии как одному из наиболее важных дел их дальнейшей жизнедеятельности. Раскрываются пути обеспечения педагогами профориентации молодежи.

Ключевые слова: выбор профессии, профориентация молодежи, самореализация, конкурентоспособность.

Marushkevych A.A. THE PROBLEMS OF CAREER GUIDANCE AND THE SCHOOL LEAVER' PROFESSIONAL CHOOSING OF MODERN SCHOOLS / Kyiv national university named by Taras Shevchenko, Ukraine.

The problems of school leavers' preparation in modern schools to professional choosing, as one of the important affairs their further vital activity are observed. The pedagogical ways of providing the youth career guidance are opened.

Key words: professional choosing, youth career guidance, self-realization, competitiveness.

Потреба в професійно-мобільних людях, здатних приймати виважені рішення й відповідати за їх втілення в науку, культуру, виробництво і, загалом, власну життєдіяльність, спроможних успішно знаходити виходи з найскладніших ситуацій та реалізовувати себе у швидкозмінних соціально-економічних умовах, вдало вибудовуючи професійну кар'єру, набула особливого значення у сучасних умовах розвитку українського суспільства. Вона викликана тим, що значна кількість громадян різного віку із різних причин змушена часто змінювати професію, випробовувати себе у багатьох галузях виробництва, поновлювати чи поповнювати наявні знання. Це черговий раз доводить, що сучасний випускник української школи має бути орієнтований на вибір тієї професії, яка йому до душі, в якій він зможе розкрити себе як творча особистість, досягти передбачуваного рівня професійної майстерності і бути задоволеним у майбутньому від реалізації своїх знань та вмінь.

Проблему профорієнтації випускників загальноосвітніх шкіл визначено як важливу через необхідність планомірного забезпечення промисловості, сільського господарства, наукової, освітньої, медичної та інших життєво необхідних сфер висококваліфікованими спеціалістами. У Концепції державної системи професійної орієнтації населення (Постанова Кабінету Міністрів України від 27 січня 1994 р. № 48), Положенні про професійну орієнтацію молоді, яка навчається, від 02.06.1995р (№159/30/1526) вказано про необхідність підготовки підростаючого покоління до професійного вибору та про початковий (пропедевтичний), пізнавально-пошуковий, базовий (визначальний) етапи профорієнтаційної роботи з учнями [1]. Їй присвячено ряд наукових праць. Серед них знаходимо ті, в яких ідеться про особливості соціально-професійного самовизначення, соціально-психологічну готовність учнів до свідомого вибору професії, організацію їх професійної орієнтації і т.п. Багато цінної для педагогів-практиків інформації можна виявити в працях Г. Балла, А. Вихруща, О. Вітковської, Ю. Гільбуха, М. Гінзбурга, Н. Григор'євої, Є. Головахи, В. Кавецького, О. Капустіної, О. Коротун, М. Лукашевича, С. Мазуренко, В. Матвієвського, Л. Мітіної, О. Носкова, М. Пряжникова, Б. Федоришина та інших.

Метою нашої публікації є акцентуація уваги педагогів на важливості підготовки випускників сучасних шкіл до професійного вибору як однієї з найаажливіших справ їх подальшої життєдіяльності.

Після приєднання України до Болонської конвенції вирішенню існуючої проблеми сприяє бажання учених виявляти та глибше обґрунтувати ідеї щодо підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі, що викликає аналіз та перегляд підходів до навчання й професійної орієнтації сучасних учнів, які з часом обирають фах і стають студентами ВНЗ. Для них вибір професії є найважливішою справою у житті, що впливає на подальшу реалізацію власних можливостей і самореалізацію як особистостей.

Поняття «професія» має значну кількість тлумачень. «Узагальнюючи дослідження щодо тлумачення поняття «професія», – пише Н.К Удовиченко, – вкажемо, що це зумовлений суспільним поділом праці рід діяльності, який є соціально виправданим джерелом матеріального забезпечення людини» [2, с.190]. На сьогодні випускники шкіл за допомогою педагогів доходять усвідомлення того, що виникнення професій пов'язане із потребами суспільства, які задовольняються через працю фахівців, досконало

оперуючих знаннями, уміннями і навиками у тій чи іншій сфері забезпечення життєдіяльності населення країни. Професія характеризує людину з багатьох сторін: свідчить про її соціальний статус, матеріальний стан, інтелектуальний рівень тощо, тому для оволодіння нею нинішньому учню у майбутньому потрібно засвоїти комплекс спеціальних теоретичних знань, закріпити їх на практиці, усвідомити її важливість і необхідність для подальшого життя.

В умовах сьогодення маємо зважати на те, що « … престижними у нашому суспільстві стають професії, які відповідають потребам нових, що народжуються, форм економіки. У той же час такі традиційні професії як педагог, лікар, військовий, міліціонер тощо стають мало привабливими. Це призводить до плинності кадрів у відповідних галузях діяльності, дискваліфікації непотрібних для певних галузей народного господарства спеціалістів і їх масового відтоку в інші. Наслідком є нестача висококваліфікованих спеціалістів у найважливіших для суспільства сферах: охорон҆ здоров'я, освіри, соціального захисту й т. ін.» [3, с.374].

Поняття професійна орієнтація пояснюється як « … комплексна науково обгрунтована система форм, методів і засобів, спрямованих на забезпечення допомоги особистості в активному свідомому професійному самовизначенні та трудовому становленні» [1]**.** Воно включає спрямування молоді на вибір тієї чи іншої професії, усвідомлення нею правильності свого вибору та забезпечення допомоги у цьому виборі.

Професійна орієнтація забезпечується реалізацією ряду функцій, серед яких основне місце посідають психолого-педагогічна та соціально-економічна. Психолого-педагогічна функція полягає у допомозі кожному випускнику в пошуку свого покликання, виявленні його інтересів, нахилів, здібностей, формуванні системи знань для вибору напряму професійної діяльності. Соціально-економічна функція полягає у підготовці учнів до конкурентоспроможності у майбутньому, можливого самовдосконалення та активного професійного зростання.

Визначення поняття «вибір професії» вилючає у свій зміст пояснення, яке базується на тому, що це є вибір особистості, здійснюваний унаслідок аналізу своїх знань, здібностей, можливостей та врахування вимог до оволодіння професією.

Зміст, форми, методи й засоби профорієнтаційної роботи у сучасних українських школах мають сприяти забезпеченню основної мети професійної орієнтації сьогодення, яка полягає у формуванні людини, здатної здобувати професію з врахуванням своєї майбутньої конкурентоспроможності. Крім того, вони допомагають випускнику самовизначитись, впевнитись у правильності свого вибору.

Вдале професійне самовизначення особистості передбачає її соціально-психологічну готовність до сприйняття, усвідомлення й реалізації професійних задумів, значною мірою залежить від її інтересів, бажань, ставлення до оточуючого світу, вимог, які формують внутрішню позицію, що впливає на вироблення в неї позитивного ставлення до праці, духовних і матеріальних цінностей, потреби в набутті цілеспрямованого досвіду професійної діяльності та бажання планувати своє майбутнє.

Педагогам сучасної школи основну увагу в організації профорієнтаційній роботи бажано приділяти розробці технологій пошукової діяльності, орієнтованої на глибоке вивчення випускником самого себе, свого соціального оточення, існуючого ринку праці, що сприятиме мобілізації його розумових здібностей і самостійному прийняттю рішення про вибір майбутньої професії. Важливим у справі профорієнтації є залучення учнів до оволодіння способами конкретної діяльності, а не формальними знаннями. Вміння результативно працювати – обов'язкова умова для майбутнього фахівця будь-якого профілю, бажаючого зробити кар'єру, адже відомо, що оплачують лише реальні види якісно завершених робіт, а не наявні у фахівця знання про те, як їх виконувати. Спосіб застосування своїх знань на ринку праці визначає компетентність фахівця у тій чи іншій галузі виробництва матеріальних благ.

Важливе місце у профорієнтації випускників посідає компетентність педагогів, які її забезпечують. Якість виконання ними цієї роботи великою мірою залежить від рівня їх знань та вміння за необхідності доводити учням значущість чи помилковість поглядів на здійснення вибору професії. Це підтверджено Л.В.Бурковою таким формулюванням: « … компетентності відповідають здатності фахівця до здійснення професійних дій та діяльності. Здійснення професійних дій передбачає розв'язання професійних задач, тому професійні компетентності можна визначати як здатність фахівця розв'язувати професійні задачі, застосовуючи способи професійних дій та способи професійної діяльності в межах професійних компетенцій» [4, с.139].

Аналізуючи особливості професійного вибору випускників сучасних шкіл, вважаємо за необхідне вказати основні принципи профорієнтаційної діяльності педагогів. До них відносимо: забезпечення загального й професійного розвитку особистості та її права на вільний вибір майбутньої професії; узгодження з потребами суспільства усвідомленого інтересу особистості до певного виду діяльності; ведення неперервного процесу профорієнтації особистості для набуття нею необхідних для майбутнього вибору знань; дотримання послідовності, наступності, безперервності в профорієнтаційній роботі.

Реалізації педагогами названих принципів має сприяти застосуванням ними найбільш ефективних, апробованих методів профорієнтаційної діяльності, зокрема тих, що вирізняються на основі зовнішніх форм прояву: словесні (розповідь, пояснення, інструктаж, бесіда, дискусія, диспут), наочні (ілюстрація, демонстрація, самостійне спостереження), практичні (метод вправ, лабораторний метод, навчально-виробнича праця, метод проекту). Розглянемо окремі з них з огляду на застосування в підготовці випускників до вибору професії у майбутньому. Розповідь – це метод усного викладу педагогом інформації про суть професії, яка аналізується або цікавить особистість, необхідні для її отримання знання і навики, важливість освоєння цієї професії тощо. Пояснення характеризується як словесне тлумачення змісту необхідної або бажаної інформації профорієнтаційного змісту. Інструктаж – ознайомлення зі способами виконання певних профорієнтаційних завдань, дотримання при цьому правил техніки безпеки. Бесіда – метод, побудований на продуманих запитаннях профорієнтаційного змісту і отриманні відповідей на них. Дискусія – вільне висловлення думок всіх її учасників щодо конкретного спірного питання, позиції стосовно обрання тієї чи іншої професії. Диспут розглядаємо як метод висловлення думок на заявлену тему профорієнтаційного спрямування. Ілюстрація як метод включає використання фотографій, схем, плакатів, карт, картин, рисунків на дошці для популяризації чи розкриття суті тієї чи іншої професії, інформації про потреби в ній існуючого ринку праці. Демонстрація – ознайомлення учнів з приладами, технічними установками, наочними зображеннями тощо у процесі забезпечення профорієнтаційних заходів. Демонстрація найяскравіше представлена під час проведення екскурсій для ознайомлення учнів із професійною діяльністю представників науки, освіти, мистецтва, виробництва тощо. Практичні методи у профорієнтації найбільшою мірою спрямовані на формування в учнів навичок і вмінь конкретної професійної діяльності (метод вправ передбачає неодноразове виконання учнями певних завдань, операцій для кращого усвідомлення суті того, про що йдеться в розмові з педагогом; лабораторний метод застосовується при проведенні дослідів у спеціально обладнаних кабінетах і є важливим при підтвердженні фактів, перевірки певних дій; навчально-виробнича праця як метод найчастіше використовується під час професійно-технічної орієнтації, підготовки учнів до обрання спеціальностей промислового та сільськогосподарського спрямування; метод проекту – організація процесу планування та виконання практичних завдань для оволодіння навиками освоєння можливих напрямів інженерно-професійної діяльності).

Для активізації діяльності особистості або пробудження її до діяльності в профорієнтаційній справі застосовуються методи стимулювання. До них відносимо метод означеної перспективи, який орієнтує на необхідність долати труднощі на шляху до досягнення поставленої мети. Метод стимулювання може забезпечуватись у формах схвалення чи осуду, що спонукають до продуманого спілкування; метод заохочення втілює у собі педагогічний вплив на особистість через позитивну оцінку її діяльності, що сприяє розвитку у вихованця бажання самовдосконалюватись у процесі підготовки до вибору професії.

Форми профорієнтаційної діяльності педагога можуть бути різноманітними і залежними від його вміння добирати саме такі із них, які можна наповнити необхідним змістом і при цьому досягти мети. Найбільш поширеними є індивідуальна (забезпечується за умови спрямовуючої діяльності авторитетного педагога, його впливу на помисли і бажання конкретного випускника); форма парної профорієнтаційної роботи (передбачає взаємодію двох осіб: педагог-вихованець, вихованець-вихованець і т. п., уможливлюючи спілкування з наявністю зворотного зв'язку, дозволяє окремому випускнику відчувати підтримку з боку духовно сильнішої особистості, знаходити в контактуванні з нею підтвердження своїм думкам); групова форма профорієнтації (включають врахування педагогом зацікавлень випускників, згрупованих за інтересами для майбутнього вибору професій).

Найрізноманітнішими є засоби профорієнтаційної роботи. Якість їх впливу на особистість випускника залежать від правильності застосування педагогом найбільш дієвих із них. Одним із таких засобів вважаємо рідну мову. Вона має найсильніший вплив на свідомість, з її допомогою можна досягти розуміння суті будь-якого розглядуваного питання. Крім мови, нестаріючим засобом впливу на емоційний стан особистості є фольклор. Він сприймається представниками різних соціальних груп. Фольклорні джерела кожного народу є носіями його переконань (у тому числі й щодо вибору справи свого життя – професії). Вони впливають на формування думок, оціночних суджень і т. п. Не менш важливою залишається і міфологія, яка допомагає усвідомити молоді особливості, цінності, різнорідні надбання свого народу. Педагоги, користуючись при потребі характеристикою міфічних образів, можуть формувати у молодих поколінь повагу до суспільної діяльності, породжувати впевненість у завтрашньому дні за умови працелюбності тощо. Мистецтво теж є засобом профорієнтаційної діяльності педагога. У колективі випускників інформація про його різні види може бути використана для підготовки до вибору професії тими, хто мріє саме про реалізацію своїх задумів у його сфері, пов'язаній з живописом, танцем, співом, грою на музичних інструментах тощо. Домашній побут має значення для профорієнтації особистості, адже він може викликати зацікавлення юнака або дівчини саме оформленням житла, наповненням його необхідними для користування речами та відповідним їх оздобленням, що при вдалому спрямуванні педагогом може перерости у бажання окремих випускників займатись у майбутньому відповідними видами професійної діяльності.

Таким чином, акцентуючи увагу практичних психологів, учителів-предметників, класних керівників, викладачів, майстрів виробничого навчання, вихователів, керівників гуртків, бібліотекарів, методистів, медичних працівників сучасних шкіл на важливості підготовки випускників до професійного вибору як однієї з найважливіших справ їх подальшої життєдіяльності, ми дійшли ***висновку*** про:

- необхідність ознайомлення освітян з працями відомих в Україні вчених, які досліджували проблеми профорієнтації та професійного вибору;
- бажаність застосування ними форм, методів і засобів, за допомогою яких молодь усвідомлено визначатиметься з вибором майбутніх професій;
- важливість керуватись у справі профорієнтації випускників принципами, які сприяють спрямуванню їх на врахування своїх можливостей і потреб сучасного ринку праці.

Справедливим вважаємо твердження: « … успіх професійного самовизначення залежить від ефективності діяльності спеціалістів, які надають допомогу старшокласникам на етапі вибору професії» [3, с. 374–375].

ЛІТЕРАТУРА

1. Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається від 2 червня 1995 р. N 159/30/1526/. – Режим доступу: *http://zaion.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z0198-95*.
2. Удовиченко Н.К. Професія як форма структурного поєднаня освіти та економіки (у працях німецьких учених XX століття) // Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти: матер. Всеукр. наук. практ. конф., 15 груд. 2010 р. / МОН України, ГУОН КМДА, Київ. у-т ім. Б. Грінченка та ін./ За заг. ред. Огнев'юка В.О. [редкол. В.О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа, С.О.Сисоєва, Г.С. Лозко]. – К.: Київ: у-т ім. Б.Грінченка, 2010. – 192 с.
3. Шахрай В.М. Технології соціальної роботи: навчальний посібник / Шахрай В.М. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 464 с.
4. Буркова Л.В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах: монографія / Буркова Л.В. – К. : Інформ. системи, 2010. – 278 с.

УДК 159.922.76:376.58

ПРОБЛЕМА НОРМАТИВНОЇ ТА НЕНОРМАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ В НЕФОРМАЛЬНИХ МОЛОДІЖНИХ ОБ'ЄДНАННЯХ

Петровська К.В., аспірант

Бердянський державний педагогічний університет

У статті розглядаються вітчизняні та зарубіжні дослідження проблеми участі молоді у неформальних молодіжних об'єднаннях та з'ясовується їх роль у розвитку особистості молодої людини. Визначаються соціально-психологічні передумови ненормативної поведінки молоді неформальних об'єднань.

Ключові слова: соціалізація, неформальні молодіжні об'єднання, норма, нормативна та ненормативна поведінка, молодь, молодіжна політика.

Петровская Е.В. ПРОБЛЕМА НОРМАТИВНОГО И НЕНОРМАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ В НЕФОРМАЛЬНЫХ МОЛОДЕЖНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЯХ / Бердянский государственный педагогический университет, Украина.

В статье рассматриваются отечественные и зарубежные исследования проблемы участия молодежи в неформальных молодежных объединениях и выясняется их роль в развитии личности молодого человека. Определяются социально-психологические предпосылки ненормативного поведения молодежи неформальных объединений

Ключевые слова: социализация, неформальные молодежные объединения, норма, нормативная и ненормативное поведение, молодежь, молодежная политика.

Petrovskaya E. THE PROBLEM OF REGULATORY AND NORMATIVE BEHAVIOR AMONG YOUTH IN THE INFORMAL YOUTH ASSOCIATIONS / Berdyansk State Pedagogical University, Ukraine.

We consider the domestic and foreign research of the problem of youth participation in the informal youth associations and elucidate their role in the development of the individual young person. Determined by socio-psychological prerequisites irregular behavior of young people informal associations.

Key words: socialization, informal youth groups, norm, normative and deviant behavior, youth, youth policy.

На сучасному етапі розвитку України, коли суспільство переживає глибокі трансформаційні зміни, які нерозривно пов’язані з нестабільністю, невизначеністю соціального розвитку, актуальною постає проблема соціального становлення та розвитку молоді.

Як відомо, залучення суб’єкта до суспільства, прищеплення норм і правил поведінки, вироблені суспільством, здійснюється через сім’ю, школу, групи однолітків, оточуючих людей тощо. Ці соціальні інститути, безперечно, справляють безпосередній вплив на соціальне становлення особистості (Л.Божович, І.Звєрєва, А.Капська, А.Мудрик,). Проте нинішні соціально-економічні, політичні і культурні умови розвитку суспільства, а в них функціонування молодого покоління, характеризуються появою нових сфер життєдіяльності, в яких формується особистість. Це і громадські об’єднання, і об’єднання за інтересами, і клуби, і неформальні об’єднання.

Молодь завжди перебуває в пошуку своєрідної, нової ідентичності, створення нового стилю. Результатом цього пошуку є певна молодіжна субкультура і неформальні молодіжні об’єднання, які відображають специфічні норми, звичаї, систему цінностей. Однак у всіх суспільствах існують певні загальноприйняті правила, норми, за якими його члени мусять існувати. Кожен має бути правослухняною особистістю і продукувати таку поведінку, яка б відповідала соціальним вимогам. Участь молоді в неформальних об’єднаннях ускладнює процес її соціалізації. Це змушує по-новому підходити до проблем молодіжного руху і вимагає тісної інтеграції різних наук (педагогіки, психології, соціології, філософії тощо) з метою вивчення теоретичних і прикладних проблем соціалізації молоді у неформальних молодіжних об’єднаннях.

Вагомий внесок щодо розвитку знань з проблем молодіжних та дитячих об’єднань в Україні та різноманітних його аспектів на місцевому рівні здійснили: А.Булавін, Н.Головатий, А.Корнієвський, Р.Охрімчук, В.Прилуцький. Однак слід зазначити, що вивчення саме неформальних молодіжних об’єднань – відносно нова проблема вітчизняних гуманітарних наук, яка інтенсивно вивчається. За останні роки по цій тематиці найбільш численними є дослідження Г.Іващенко, Д.Петрова, Е.Раманаускайте, Л.Шабанова.

Історичні аспекти виникнення, розвитку та діяльності неформальних молодіжних об’єднань розглядали М.Малютін, Д.Ольшанський, В.Лісовський, А.Яковлєв, Ф.Штибіц та ін. Зокрема, вони наголошували на тому, що в період перехідного віку молодь віддаляється від своєї первинної групи – сім’ї, і входить у нову групу – неформальну.

У дослідженнях І. Башкатова, А.Запесоцького, І.Звєрєвої, О.Карпенко, С.Косарецької, С.Левікової досить достатньо вивчено окремі різновиди неформальних об’єднань, процеси їх становлення, взаємодії з соціальними інститутами і формами суспільної свідомості.

Слід відзначити, що, незважаючи на наявність наукових робіт з проблеми участі молоді у неформальних молодіжних об’єднаннях, у наукових дослідженнях не знайшла поки що належного висвітлення проблема ненормативної поведінки молоді в умовах неформальних об’єднань. Тому метою нашої статті стало визначення соціально-психологічних передумов ненормативної поведінки молоді в умовах неформальних об’єднань.

Узагальнюючи погляди науковців різних галузей науки (педагогіка, психологія, соціологія, культурологія, філософія, право тощо), можна дати таке визначення поняттю норма. Це деяке ідеальне утворення, умовне позначення об’єктивної реальності, правило поведінки або деякий середньостатистичний покажчик, пов'язаний із волею та свідомістю людини, що виникає в процесі культурного розвитку і соціальної організації суспільства (В.Асєєв, М.Бобнева, О.Зайчук, Н.Тарасов,О.Мурашина та ін.).

Для нашого дослідження буде корисним визначення поняття «поведінка», яке дає педагогічна наука. Вона розглядає поведінку як деяку відносно узгоджену й послідовну сукупність вчинків особистості, яка може мати місце в ситуаціях, що визначаються соціальною групою і регулюються певними правилами (нормами) (О.Безпалько, Г.Макартичева, Р.Овчарова, М.Фіцула та ін.).

Як зазначає А.Асмолов, суспільні вимоги до особи, виражені у нормі, регламентують соціальну поведінку з різним ступенем деталізації:

а) жорстко визначається модель поведінки, конкретний варіант діянь;

б) визначається лише принципи, яким належить керуватися при виборі конкретного варіанту діянь;

в) визначається лише загальна мета, для досягнення якої особа сама обирає засоби її здійснення [4].

З цього виходить, що ці вихідні положення, тобто суспільні вимоги, слугують лише орієнтиром на нормативну поведінку у конкретній ситуації. Вибір та подальші дії людини залежать від рівня розвитку її особистісних якостей.

Таким чином можна сказати, що норма – це явище суспільної свідомості у вигляді вимог, які поділяє більшість членів суспільства, які створюють оптимальні умови існування окремого індивіда з урахуванням його соціальної ролі [4, с.59]. Тому, протиставляючи асоціальну поведінку соціальній поведінці, доцільніше говорити про нормативну й ненормативну поведінку, тобто про поведінку, яка відповідає поведінковим нормам чи відхиляється від них.

Дослідження проблеми нормативної поведінки свідчать, що поняття норми імпліцитно містить у собі можливість відхилень від неї (Г.Абрамова, С.Белічева, І.Дубровіна, В.Оржеховський, К.Платонов та ін.). Власне кажучи, говорити про нормативну поведінку можливо лише на тлі якоїсь іншої, ненормативної, такої, що відхиляється від норми, отже, є соціально небажаною і, відповідно, соціально не схвалюваною. Також слід відзначити, що ступінь соціальної «незручності» різних видів ненормативної поведінки різниться від таких, що викликають осуд найближчого соціального оточення, до вчинення тяжких злочинів, покарання за які передбачено повну ізоляцію особи від суспільства.

Неформальне молодіжне об'єднання – це масове об'єднання молоді навколо інтересів або прагматичних цілей, які випадають із суспільних норм [2, с.8]. Саме тому поведінка цієї молоді сприймається як асоціальна або ненормативна (С.Косарецька, С.Левікова, К.Мюллер, І.Омері, Л.Шнейдер).

Сьогодення характеризується максимальним загостренням суперечності між нормою поведінки і її порушенням. Так, для молодої людини, що є представником неформального об'єднання, з її постійним прагненням до самостійності, будь-яка норма – це не що інше, як перешкода і загроза свободі: свободі вибору форм поведінки, орієнтирів розвитку, засобів самовираження, самоствердження тощо. Це пов'язано з розумінням нею самого поняття «норма», яке усвідомлюється молоддю, як обмеження, певна рамка, яка визначає, що можна, а що не можна робити людині як суспільному індивіду. Таке трактування норми, при яскраво вираженій у ній соціальній забороні, зумовлює появу у неформальної молоді негативної установки на неї, ускладнюючи, тим самим, процес відокремлення в її змісті раціонального зерна, що у свою чергу часто призводить до її порушення [2, с.160]. На думку С.Косарецької, основною причиною ненормативної поведінки неформальної молоді є вікова потреба в відокремленні, автономізації, що проявляється в прагненні до самостійності, незалежності, пошуку можливості культуротворчості (вироблення знаків, ритуалів, правил, що відмінні від тих, які пропонують дорослі).

Також слід зазначити, що із вибором молоддю певної норми поведінки, вчинків, способів дій тісно пов'язане задоволення й інших потреб. Правильність вибору обумовлена знаннями власних потреб і реальних ситуацій, у яких вони можуть бути задоволені. Крім того, вона залежить і від характеру особистості, яку, як правило, визначають як індивідуальне поєднання стійких психічних особливостей людини, що обумовлюють типовий для неї спосіб поведінки у конкретних умовах і обставинах. Але, можливо і таке, що вибираючи ту чи іншу норму поведінки, молода людина не завжди діє самостійно. Досить часто її вибір обумовлюється, як певними обставинами, так і впливами найближчого оточення. Задовольняючи свої потреби у самоствердженні та самореалізації в неформальному об'єднанні, молода людина, звільняючись від неволі родини та школи, потрапляє до неволі неформальної організації. При цьому навіть вибір конкретної неформальної групи є невільним, тому що молодь мусить приєднуватися до тієї групи, яка домінує на території її проживання (навчання).

Аналізуючи проблеми ненормативної поведінки, Н.Апетик вважає, що однією із причин є послаблення функцій навчальних закладів, позанавчальних закладів, засобів масової інформації і одночасно збільшення впливу на дитячу особистість неформальних товариств та телепередач, які пропагують жорстокість, агресію. Спостерігається створення все більш агресивних угрупувань, об'єднань, для яких характерними є виклик нормам моралі, канонам, правилам, тобто ненормативна поведінка.

Дослідження останніх років доводять, що процес засвоєння норм поведінки включає в себе чотири етапи (А.Асмолов, Ф.Махов, А.Мудрик, М.Максимович, Т.Титаренко):

1. Обізнаність з нормою, розуміння її змісту.
2. Ототожнення своєї поведінки із нормою.
3. Бажання наслідувати норму.
4. Здатність реалізувати норму.

Таким чином, ціннісно-нормативні уявлення молоді (засвоєння нею певних норм) включають у себе когнітивний, афективний та вольовий компоненти. Недоліки у протіканні хоч одного із перелічених етапів можуть обумовити відхилення у поведінці.

Так, слід відзначити, що процес засвоєння суспільних норм поведінки молоді в умовах неформальних об'єднань має певні недоліки у протіканні зазначених етапів. Як стверджує Н.Ю. Максимова, головним новоутворенням молоді є «почуття дорослості», яке виявляється в гіпертрофованій потребі самостійності, самоствердження. Молода людина прагне усвідомити себе як особистість, виявити себе у

вільно обраній діяльності. Вона важко переносить зневажливе ставлення до її бажань і суджень, не хоче підкорятись авторитетному стилю виховання, прагне визнання і поваги оточуючих [4, с. 371].

Прийняття вимог та норм відбувається за рахунок того, що та спільнота, що їх пропонує, є референтною, тобто, з якою індивід прагне себе ідентифікувати [4, с.60]. Об'єднуючись у неформальні групи, молодь ідентифікує себе з представниками цього об'єднання. Таким чином, правила і норми об'єднання сприймаються як особисті, а не нав'язані ззовні дорослими.

Норми поведінки характерні для підлітка з легкістю відштовхуються, коли молода людина сама бажає подорослішати. Так, у багатьох неформальних об'єднаннях практикується «вибуховий» характер відторгнення загальноприйнятих норм поведінки та орієнтація на емансипацію і перміссивність (вседозволеність). Звичайно перміссивність обмежується порушеннями загальноприйнятих норм поведінки, знаходячись при цьому в рамках закону. Частіше всього, вона виражається в формі епатажу і розкутості. Таким чином, всі неформальні молодіжні об'єднання мають елемент протестного змісту.

Молодь закономірно переростає прийняті в дитинстві норми поведінки заради опанування «дорослих» норм та отримання життєвого досвіду. Проблема нормативної поведінки молоді в умовах неформальних молодіжних об'єднань почасти пов'язана з хворобливою відмовою від попередніх дитячих правил поведінки та намаганням створити нові, частіше альтернативні навіть дорослим. Неформальне об'єднання надає молодій людині можливість почувати себе суб'єктом соціальної взаємодії, поведінка якого регулюється саме такими «альтернативними» нормами та правилами. Вибір того чи іншого неформального об'єднання визначається як ситуативними факторами, так і фактором релевантності норм неформального об'єднання особливостям особистості молодої людини.

Отже, психолого-педагогічні передумови ненормативної поведінки молоді неформальних об'єднань включають у себе досить широке коло явищ, що вимагають вчасного виявлення та діагностики, а також диференційованого і адекватного застосування заходів профілактико-виховного характеру та розробки психолого-педагогічних методів корекції.

Основна загроза участі молодих людей в неформальних угрупованнях полягає у тому, що в процесі взаємодії члени даних об'єднань створюють свою систему норм і особистісних цінностей, які, як правило, суперечать суспільним нормам моралі і поведінки. Засвоєння молодою людиною негативних групових цінностей і зразків поведінки, вкоренившись в структурі її особистості, здійснює негативний вплив на особистість, деформує ціннісні орієнтації та моральні установки. Саме тому такою важливою є соціально-педагогічна робота з даною категорією підлітків і молодих людей.

Педагоги попередньої традиційно авторитарної педагогіки ставились до неформальних молодіжних об'єднань з осудом, як проявам так званої контркультури. Тут вирішальну роль відігравало нерозуміння того факту, що молодь – більш активна, ніж інші вікові групи в своєму самоствердженні, зацікавлені в пошукових формах діяльності та поведінки, в більш ризикованих та нестандартних їх актах. Не випадково молодіжні об'єднання – це частіше всього, реальні спроби створення нових форм соціальної взаємодії, які повинні бути зрозумілі педагогом.

Тому, на нашу думку, для безпосередньої роботи з членами молодіжних неформальних об'єднань необхідно створити технологію входження в контакт з членами кожного формування, розробити процедуру завоювання їхньої довіри. Також необхідне виявлення мотивації участі кожної конкретної молодої людини в цих об'єднаннях. У подальшому наступала черга індивідуальної роботи з членами об'єднань за місцем проживання, зацікавлення новими видами і формами проведення дозвілля.

У запропонованій статі було визначено соціально-психологічні передумови ненормативної поведінки молоді в умовах неформальних об'єднань. Основні з них це недоліки у протіканні етапів засвоєння суспільних норм, що і обумовлює відхилення у поведінці молоді.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребує дослідження можливих засобів та умов формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді в умовах неформальних об'єднань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Башкатов И.П. Психология неформальных подростково-молодежных групп / Башкатов И.П. – М. : Информпечать, 2000. – 416 с.
2. Косарецкая С.В. О неформальных объединениях молодежи / С.В. Косарецкая, Н.Ю. Синягина. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 159с.
3. Толстых А.В. Подросток в неформальной группе / Толстых А.В. – М. : Знание, 1993. – 152 с.
4. Арзуманян С.Д. Микросреда и отклонения социального поведения детей и подростков / Арзуманян С.Д. – Ереван : Луйс, 1989. – 325 с.

УДК 378.14.034:246

КОНЦЕПЦІЯ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО ВИКОРИСТАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО ПРАВОСЛАВНОГО МИСТЕЦТВА В ДУХОВНОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Рашковська В.І., к.е.н., доцент

Кримський економічний інститут
ДВНЗ «Київський Національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана»

У статті наводиться авторська концепція інтегративного підходу до педагогічного використання образотворчого православного мистецтва в духовному розвитку майбутнього вчителя.

Ключові слова: духовність, духовний розвиток, внутрішній світ особистості, православна аксіологія, православна онтологія, художня православна антропологія.

Рашковская В.И. КОНЦЕПЦИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ПРАВОСЛАВНОГО ИСКУССТВА В ДУХОВНОМ РАЗВИТИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ / Крымский экономический институт ГВУЗ «Киевский национальный экономический университет им. Вадима Гетьмана», Украина.

В статье приводится авторская концепция интегративного подхода к педагогическому использованию изобразительного православного искусства в духовном развитии будущего учителя.

Ключевые слова: духовность, духовное развитие, внутренний мир личности, православная аксиология, православная онтология, художественная православная антропология.

Rashkovskaya V.I. THE CONCEPTION OF INTEGRATIVE APPROACH TO PEDAGOGICAL USE OF ORTHODOX ART IN SPIRITUAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHER / Crimean economic institute / «Kiev national economic university of Vadim Hetman», Ukraine.

In the article the author's conception of integrative approach to pedagogical use of orthodox art in spiritual development of future teacher is brought up.

Key words: spirituality, spiritual development, internal world of personality, orthodox axiology, orthodox ontology, art orthodox anthropology.

Започаткування нових педагогічних технологій духовного розвитку майбутнього вчителя актуалізує необхідність напрацювань теоретико-концептуальних підходів. Теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що феномен «духовний розвиток» відрізняється багатовимірністю та складністю. Тому реалізація завдання духовного розвитку майбутнього вчителя вимагає ґрунтовного вивчення існуючих та розробки інноваційних концепцій духовного розвитку майбутнього вчителя.

Тема статті пов'язана з планом НДР Кримського економічного інституту ДВНЗ «Київський національний економічний університет ім. В. Гетьмана»: «Інноватика психолого-педагогічних основ розвитку внутрішнього світу особистості студента» (державний реєстраційний номер 0110U002995).

Проблема духовного розвитку особистості на теоретико-методологічному рівні висвітлена в працях вітчизняних філософів та культурологів (А. Алексеєнко, В. Баранівський, М. Бахтін, В. Біблер, Н. Бородіна, Л. Буєва, В .Возняк, М. Дворецька, О. Дорошенко, Л. Іларіонова, М. Каган, Н. Караульна, А. Комарова, Т. Костіна, С. Кримський, В. Ксенофонтов, Д. Лихачов, О. Лосєв, М. Мамардашвілі, Г. Платонов, С. Пролєєв, В. Ремізов та ін.). Серед зарубіжних учених актуальними є погляди на проблеми духовності й духовної культури особистості М. Боуена, Ж. Бросса, М. Коула, Н. Роджерс, Тейяра де Шардена, В. Франкла, А. Швейцера та ін.

Стан дослідженості педагогічного вирішення проблеми духовного розвитку засвідчує, що він здійснюється органічно й природно в контексті загальноосвітньої та професійної підготовки майбутнього вчителя. Духовний розвиток його особистості розглядається як невід'ємна складова цілісного процесу формування педагога. У цьому ж контексті розгортається й пошук концептуальних підходів до вирішення проблеми духовного розвитку майбутнього вчителя. У педагогічній науці належна увага відводиться в працях І. Зязюна, Д. Кабалевського, М.Кагана, М. Киященко, С. Коновець, Л. Левчук, Н. Лейзерова, М. Лещенко, Л. Масол, Б. Неменського, О. Рудницької, Л. Столовича, О. Тимчик, В. Толстих, Н. Чавчавадзе, Т. Шуртакової, В. Щербини, Є. Яковлєва та інших. Дослідники вважають, що успішне вирішення завдання духовного розвитку майбутнього вчителя можливе при єдності різних шляхів духовного розвитку вчителя, за умов інтеграції всіх ланок освітньої системи.

Інтегративний підхід передбачає також звернення до джерел національної культури, її духовної спадщини, до історії свого народу. Людина, за своєю природою, є носієм певної національної самосвідомості, тому її духовні пошуки неодмінно пов'язані з національним типом культури. Наведене спрямування актуалізує необхідність інтеграції науково-педагогічних напрацювань і національної духовної традиції, зокрема образотворчого православного мистецтва.

Мета статті полягає в розробці та теоретичному обґрунтуванні авторської концепції інтегративного підходу до духовного розвитку майбутнього вчителя засобами образотворчого православного мистецтва.

Для вирішення поставленої мети нами сформульовано визначення поняття «*духовний розвиток майбутнього вчителя*» майбутнього вчителя як цілеспрямований, особистісно орієнтований і спеціально організований навчально-виховний процес удосконалення, впорядкування, ієрархізації розуму, почуттів та волі майбутнього вчителя, здатного сформувати в учнів загальнолюдські цінності, навчити відрізняти прекрасне і потворне, добро та зло в навколишній дійсності.

З наведеного визначення видно, що основними складовими духовного розвитку є розум, почуття та воля особистості майбутнього вчителя, які потрібно вдосконалити, впорядкувати та ієрархізувати. Одним із засобів такого процесу є мистецькі здобутки образотворчої православної спадщини, які мають потужний освітньо-педагогічний потенціал.

Запропонована авторська концепція інтегративного підходу охоплює синтез науково-педагогічних напрацювань з окремими аспектами православної духовної традиції, що втілені в образотворчому православному мистецтві. В «Енциклопедії освіти» вказується: «Інтегративний підхід в сучасній освіті – підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність» [1, с. 356].

Розроблена авторська концепція інтегративного підходу до педагогічного використання здобутків образотворчого православного мистецтва в духовному розвитку майбутнього вчителя передбачає залучення наступних чотирьох положень: 1) «філософії» серця»; 2) художньої православної антропології; 3) доцільності введення двох рівнів духовного становлення (морального й духовного); 4) поєднання мистецької аксіології здобутків світського й православного образотворчого мистецтва у цілісному процесі духовного розвитку майбутнього вчителя.

Проаналізуємо *перші два положення*, які втілені в мистецтві й синтезують світські напрацювання та надбання патристичної спадщини. Концепція «філософія серця» розроблена багатьма видатними мислителями як християнськими, так і світськими. У них «серце» є осередком сутності людини, її інтелекту, почуттів, волі, центром, з якого виходить і до якого повертається все духовне життя. «Серцю» відводиться центральна функція духовного життя, тому воно називається «життєдайне джерело» (Діонісій Ареопагіт), «скарбниця розумової здатності душі» (Григорій Палама), «метафізика серця» (Г. Сковорода), «містичний центр» (П. Юркевич), «ядро особистості» (П. Флоренський), «джерело творчості», «іконний символ любові» (Б. Вишеславцев).

Використання концепції «філософії серця» в духовному розвитку майбутнього вчителя є педагогічно значущою з двох сторін. По-перше, поєднання науково-педагогічних досягнень та духовної традиції з «філософії серця» може суттєво доповнити методологію процесу духовного розвитку майбутнього вчителя. По-друге, таке поєднання допоможе майбутньому педагогу збагнути духовну, символічну, естетичну, етичну глибину образотворчих мистецьких творів як засобу духовного розвитку.

Зокрема, педагогічне значення інтеграції науково-педагогічних досягнень та духовної традиції «філософії серця» полягає в можливостях її використання як методології процесу духовного розвитку, яка подає поняття «серця» як осередку духовного розвитку особистості та його складових: розуму, почуттів та волі. Проаналізуємо це положення авторської концепції більш детальніше та з'ясуємо його значення в духовному розвитку розуму, почуттів та волі майбутнього вчителя.

Розум. Християнські мислителі багато уваги приділяли розвитку інтелекту, пізнанню істини, духовним знанням, мудрості. Вони вважали процес пізнання найважливішою проблемою вчителювання та духовного навчання. За православним вченням, вірно збагнути і правильно реалізувати педагогічне завдання можна лише духовним шляхом, через особистий поклик вчителя, що вимагає від нього високого рівня духовності. Звідси витікала пильна і всезростаюча увага до педагогічних проблем вчителювання, передачі справжнього знання, духовного навчання. Особливе значення відводилося непонятійному досвіду, який доповнює формально-логічне мислення, зокрема засобами мистецтва.

Спілкування зі здобутками образотворчого православного мистецтва завдяки їх символічній мові та образотворчим прийомам сприяє розвитку невербального художнього мислення. Православне мистецтво свідчить, що духовний світ потаємно представлений в символічних образах світу чуттєвого для тих, хто має духовні очі, щоб збагнути духовний світ (Максим Сповідник). Звідси, спілкування з символом у православному мистецтві відкриває «мисленні очі серця».

Досягти цього можна через «досвід серця», через «розум, занурений у серце», який суттєво розширює межі педагогічного використання творів образотворчого православного мистецтва в духовному розвитку майбутнього вчителя. Він сприяє збагаченню інтелекту невербально-споглядальними методами пізнання (символи, алегорії, метафори та ін.); розширенню менталітету розвитком символічного мислення; напрацюванню вмінь «читати» здобутки образотворчого православного мистецтва як текст; здатності

відкрити в собі «другий розум» (Г.Сковорода), що дає змогу самозаглибитися з метою самовдосконалення.

Результатом стає просвітлена духовним розумом особистість, яка не має в собі відбитку пристрастей і згубних помислів. У духовній спадщині наголошується, що «при мирному заспокоєнні розум починає споглядати духовні таємниці» (Ісаак Сирін, VII ст.). У давньоруській педагогіці такий розум називали «мудростьное житіє». Іоанн Кронштадській наголошував – «бережи свій розум», підтримуй духовне трезвіння, увагу до свого внутрішнього світу, зберігай розум від блукання і згубних помислів [4, с. 236].

Почуття. Як було вже вказано вище, в образотворчому православному мистецтві краса розглядається, як гносеологічної, так і з онтологічної точки зору, що також стосується розвитку духовних почуттів. Здатність майбутнього вчителя невербально «прочитати» художню символіку здобутків образотворчого православного мистецтва розвиває його духовні почуття. Звісно, здійснення такого творчого акту вимагає духовності людини, адже як вважалося ще в культурі Давньої Русі, людина здатна сприймати гармонію і красу зовнішнього світу лише тоді, коли впорядкувала свої почуття та емоції.

Так, художній простір ікони та фрески побудований таким чином, що ввійти в його духовний вимір з невпорядкованим внутрішнім світом споглядач не може. Доступ до збагнення духовного змісту ікони отримується лише, коли внутрішній світ особистості став гармонійним. Повнота духовної істини іконопису може «ввійти» лише в упорядкований та ієрархізований внутрішній світ особистості.

Духовне впорядкування емоцій зображується на іконі через лики, які відрізняються спокоєм, благостинею, любов'ю, глибокою мудрістю, натхненням. В іконописі маємо мистецьке подання впорядкованих емоцій, яке здійснюється через дотримання канонічних вимог – відсутність почуттєвої привабливості зображень, що полонить зір, розтліває розум, запалює нечисті задоволення (100-те правило VI Вселенського Собору) [3]. Ікона веде до життя безпристрасного, тиші та безмовності, подає художніми засобами динаміку подолання пристрастей, тобто очищення «серця».

Результатом педагогічного впливу іконопису є усвідомлення необхідності очищення та впорядкування емоцій. Педагогічний потенціал краси образотворчого православного мистецтва засвідчує думку про те, що естетично прекрасне повинне вести до реального покращення дійсності. Краса є не засобом, а метою в собі. Так, краса діаманту залежить від просвітлення речовини, що затримує і розчленовує світловий промінь. Тому красу можна визначити як переображення матерії через втілення в ній іншого, надматеріального, духовного начала. Тільки при взаємному проникненні ідеального і матеріального народжується краса (В. Соловйов) [5, с. 62].

Отже, спілкування зі здобутками образотворчого православного мистецтва сприяє збагненню онтологічної єдності мистецтва, мудрості та краси як засобу духовного розвитку; усвідомленню необхідності подолання невпорядкованості емоцій і почуттів; почуттєвому сприйняттю особистісної причетності й здатності стати носієм духовної краси, «прикрасою світу».

Воля. Вищеозначений процес вимагає вольових зусиль. В «Енциклопедії освіти» вказується: «Духовний розвиток особистості передбачає значні вольові зусилля та відповідальність особистості. Піднімаючись «вгору», вона постійно розв'язує важливі життєві задачі, стверджуючи свої життєві інтереси, переконання, ідеали, моральні якості, а також ставлення до самої себе, інших людей, суспільства. Головне завдання педагогів – надати підростаючій особистості необхідну допомогу стосовно того, як найповніше розгорнути свої творчі можливості в духовному зростанні» [1, с. 244].

Такий процес символізує архітектура «*луковичного*» куполу православного храму, що втілює ідею духовного «горіння» особистості. Архітектурна художня своєрідність куполу стає, перш за все, символом внутрішнього храму людської душі, символом її прагнення до духовності.

Якість духовного розвитку залежить від чистоти та впорядкованості внутрішнього світу особистості, від зростання розумових та почуттєвих до вольових складових, причому важливим стає правильна їх ієрархізація. У вирішенні цієї проблеми доцільно залучити духовні традиції давньоруської педагогіки, що наводилася вище – «поєднання розуму з серцем». Під «серцем» розуміється орган волі й почуттів, а під «розумом» – здатність до розмірковування. Розум повинен «пильно спостерігати за тим, яким потягам підпорядковується воля, не допускати захоплення пристрастями. Серце, в свою чергу, має керувати діяльністю розуму, спрямовуючи його на пізнання духовних смислів того життя, яке завжди було «світлом людей» (Ін.1, 4).

Отже, має простежуватися чітка ієрархія: воля-розум-почуття. У результаті такого ієрархічного впорядкування складових, формується їх гармонійна єдність як результат досягнення головної мети – духовного розвитку особистості майбутнього педагога.

Таким чином, використання «філософії серця» в розвитку духовності дозволяє збагатити теоретико-методологічні шляхи вдосконалення розуму, почуттів, волі майбутнього вчителя та їх ієрархічного впорядкування. Головним підсумком такого спрямування педагогічного процесу стає усвідомлення

майбутнім вчителем, що духовний розвиток – це внутрішня свідома робота, прояв особистісного бажання, своєрідний свідомий «розворот» розуму, почуттів та волі до духовного вдосконалення та впорядкування.

Окрім «філософії серця» як теоретичного підґрунтя авторської концепції, проаналізуємо педагогічні аспекти *православної художньої антропології***,** що містять освітній потенціал і можуть послугуватися практичною основою духовного розвитку майбутнього вчителя. Педагогічне наповнення концепції художньої православної антропології як практичної основи духовного розвитку майбутнього вчителя у фаховій підготовці полягає в таких трьох спрямуваннях. По-перше, людина – вершина божественного мистецтва, оскільки створена « за образом і подобою Божою», а її душа й тіло причетні «художній премудрості». По-друге, «духовна краса» вважається творчою причиною всього сущого і джерелом гармонійності зовнішнього й внутрішнього світу особистості. По-третє, духовно-моральне вдосконалення людини розуміється як художня творчість, результатом якої стає образ духовно довершеної особистості – « прикраси світу».

Православна антропологія започатковує естетичну концепцію особистості, за якою істинна краса вбачається в морально довершеній людині. Так, в естетичній концепції Климента Олександрійського, істинна, «духовна краса» вбачається в морально досконалій особистості. На його думку, людина повинна, насамперед, піклуватися про красу душі, яка складається зі справедливості, поміркованості, мужності, цнотливості та скромності [3, с. 210]. Саме ця думка Климента художніми засобами ілюструється в образотворчих здобутках православного іконопису та храмового зодчества. Зокрема, найголовніше багатство й велич православного храму, на відміну від античного, міститься всередині храму (як символу внутрішнього світу), де художніми засобами іконопису, фресок, мозаїк подаються духовні риси особистості.

Внутрішня шляхетність і душевна краса людини знаходять висвітлення в її зовнішньому вигляді, насамперед, в обличчі, що довершено ілюструється православним образотворчим мистецтвом і має педагогічну цінність, оскільки подає художніми засобами християнський ідеал людини.

Отже, виводиться *головне положення* художньої православної антропології – внутрішній світ особистості є важливішим за зовнішній, і завдяки його впорядкуванню та ієрархізації людина здатна збагнути духовну красу. Храмове мистецтво довершено втілило наведену ідею в мистецьких формах. Зокрема, це – строге підпорядкування екстер'єру православного храму його інтер'єру. Художні канони втілюють архітектурними засобами духовний «вимір» зодчества, зокрема принцип підпорядкування внутрішнього світу людини її зовнішнім проявам.

Таким чином, найголовнішим в педагогічному використанні образотворчого православного мистецтва є те, що процес збагнення його символічного та естетичного змісту супроводжується духовним зростанням внутрішнього світу майбутнього фахівця.

Третім положенням авторської концепції є доцільності введення двох рівнів духовного становлення: *морального й духовного.* З нашої точки зору, духовний розвиток майбутнього вчителя включає поступовість та певну динаміку цього процесу. Така динаміка передбачає внутрішнє зростання від моральності до духовності особистості. Тому в авторській концепції обґрунтовано доцільність виокремлення двох рівнів духовного становлення: морального та духовного.

Духовність часто ототожнюють з моральністю (душевністю). Ці поняття тісно пов'язані між собою, проте є суттєво відмінними. В «Енциклопедії освіти» підкреслюється: «З категорією духовності пов'язана категорія «душевність». Ці категорії мають різну спрямованість: духовність виражає спрямованість людського буття до трансцендентного, а душевність характеризується добрим ставленням до людей» [1, с. 245].

Відмінність полягає в тому, що моральні вчинки є зовнішніми проявами людини, які лише частково відображають внутрішній світ особистості з його системою цінностей. П. Юркевич писав, що в душі є щось задушевне, та глибока сутність, яка ніколи не вичерпується розумом [6, с. 77]. Саме з цих позицій можна пояснити моральну цінність людського вчинку, що має безпосереднє джерело в любові серця до добра й краси, а не в холодному усвідомленні обов'язку. Якщо людина творить добро не від серця, а примусово або виконуючи обов'язок, то її вчинки мають не моральну, а юридичну цінність. На відміну від такої позиції, православна традиція не знає юридизму, оскільки ґрунтується на вільному, духовному виборі.

Варто підкреслити, що система цінностей відбивається не в переліку дозволеного і недозволеного, а у внутрішній спрямованості, в особистому вільному виборі. Правильний вибір здійснюється за умови такої «побудови» внутрішнього світу майбутнього вчителя, коли об'єктивні цінності вищого порядку не знищуються власними порожніми душевними схильностями і пристрастями.

В «Енциклопедії освіти» наголошено: «Духовність є вищим рівнем розвитку особистості, на якому основними мотиваційно-смисловими регуляторами її життєвої діяльності є вищі людські цінності. Це

рівень найбільш зрілої і відповідальної (перед собою та іншими) особистості, здатної не тільки пізнавати та відображати навколишній світ, а й творити його» [1, с. 244].

Спілкування з православним мистецтвом уможливлює розкриття онтологічних орієнтирів у визначенні ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя та його вміння на цьому ґрунті структурувати ієрархію педагогічних цінностей. При цьому здійснюється розуміння «творчої, духовної свободи» як величі особистості; збагачується, поняття «учительство як служіння»; вольові зусилля спрямуються на пошук шляхів духовного самовдосконалення.

Четвертим положенням авторської концепції є доцільність поєднання мистецької аксіології здобутків світського й православного образотворчого мистецтва. Важливість синтезу аксіології світських та православних мистецьких здобутків має вагомі обґрунтування. По-перше, духовний розвиток майбутнього вчителя сформувати «половинкою» культури неможливо, оскільки процес буде мати односторонній характер. По-друге, образотворче православне мистецтво відображає суттєві елементи нашої народності, ментальності, кордоцентризму. По-третє, залучення високо естетичних здобутків світського мистецтва є суттєвим, щоб не було світоглядної ізоляції майбутнього вчителя від надбань світової цивілізації. Отже, в процесі духовного розвитку майбутнього вчителя освіта не повинна нехтувати як здобутками світського, так і православного мистецтва.

Кращі здобутки світського мистецтва мають бути включені в педагогічний процес духовного розвитку, оскільки містять високий виховний потенціал. Так, картини П. Брейгеля (XVI ст.) науковці називають притчами, у них розкривається філософія життя народу. Поезія Л. Костенко, де використовуються біблійні сюжети, піднімає такі важливі проблеми моральності: співчуття, милосердя, людяності, тобто ті якості, без яких неможливий духовний розвиток. Як П. Брейгель, так і Л. Костенко, звертаються до вічної тематики, тому невипадково поетеса й називає свій вірш «Брейгель. «Шлях на Голгофу».

Таким чином, авторська концепція інтегративного підходу до педагогічного використання здобутків образотворчого православного мистецтва в духовному розвитку майбутнього вчителя передбачає залучення наступних положень: «філософії» серця» як теоретико-педагогічного підґрунтя та художньої православної антропології як практичної основи духовного розвитку майбутнього вчителя у фаховій підготовці; доцільності введення двох рівнів духовного становлення (морального й духовного) та поєднання мистецької аксіології здобутків світського й православного образотворчого мистецтва.

Наведена авторська концепція використання здобутків православного мистецтва в духовному розвитку майбутнього вчителя може послугувати теоретичним підґрунтям в освітній практиці його професійної педагогічної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / [ред. В. Г. Кремінь]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Карташев А. В. Вселенские Соборы / Карташев А.В. – М. : Христианская лит., 1994. – 832 с.
3. Климент Александрийский. Педагог / Климент Александрийский; пер. с греч. Н.Н. Корсунского, Г. Чистякова. – Афины: Уч.- экумен. центр ап. Павла, 1996. – 291 с.
4. Кронштадский Иоанн. Мысли христианина / Иоанн Кронштадский. – Полтава: Спасо-Преображен. Мгарский монастырь, 1999. – 671 с.
5. Соловьев В. С. Философия искусства и литературная критика / В. С. Соловьев; [вступ. ст. Р. Гальцевой, М. Роднянской]. – М.: Искусство, 1991. – 701 с.
6. Юркевич П. Д. Философские произведения / Юркевич П. Д. – М.: Правда, 1990. – 672 с.

УДК 376.33:796.012.23

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ПЛАВАННЯ ГЛУХИХ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сокирко О.С., ст.викладач

Запорізький національний університет

При навчанні техніці плавання глухих дошкільників застосовували наочні, словесні й практичні методи навчання**.** Для оптимізації процесу навчання глухих дітей, а також їх адаптації до психофізичних особливостей розвитку була розроблена і використана експериментальна система жестів.

*Ключові слова**:** плавання, навчання, глухі дошкільники, водна середа, плавальні навики.*

Сокирко А.С. МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПЛАВАНИЮ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА / Запорожский национальный университет, Украина

При обученни технике плавания глухих дошкольников применяли наглядные, словесные и практические методы обучения. Для оптимизации процесса обучения плаванию глухих детей была разработана и использована экспериментальная система жестов.

Ключевые слова: плавание, обучение, глухие дошкольники, водная среда ,плавательные навыки.

Sokirko A.S. METHOD OF STUDY NAVIGATION DEAF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE / Zaporizhzhya national university, Ukraine.

Features organizations and swimming training deaf children 5-6 years**.** Pedagogical conditions of the development of cognitive activity of ear-deficient teenagers in the process of teaching swimming were the following: general and special teaching methods, principles of educational teaching, scientific process of teaching, systematic and consistent teaching, availability of knowledge, active and conscious teaching, corrective teaching, individual and differentiate approach to students.

In the classroom for swimming to deaf children 5-6 years old used an experimental technique for estimating of formation of swimming skills, which helped optimize the process of learning swimming

*Key words**:** swimming, teaching, deaf under-fives, water environment, swimming skills.*

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ. АНАЛІЗ ОСТАННІХ ДОСЛІДЖЕНЬ І ПУБЛІКАЦІЙ

Плавання є одним з найбільш ефективних засобів подолання вад фізичного розвитку і рухових навичок у корекційній роботі з неповноправними. Завдяки специфічним властивостям водного середовища і зниженню сил гравітації складаються сприятливі умови для вільних рухових дій, усувається статична м'язова напруга, скутість, знижується навантаження на хребет, формується правильна постава. Під впливом плавання відбувається перебудова і удосконалення організму, збільшується обсяг і сила м’язів, зміцнюються м'язи, підвищується життєва ємність легень, збільшується загальна і розумова працездатність, підвищується сприйнятливість органів відчуттів, удосконалюється діяльність центральної нервової системи, активізуються пізнавальні процеси. Ефективність оздоровчих занять плаванням і корекційна спрямованість плавальних вправ реалізується в спеціальних завданнях, спрямованих на корекцію рухових порушень у цілому, корекцію рухів рук і ніг, поліпшення роботи основних систем організму, розвиток мотиваційної діяльності.

Оздоровчі заняття з плавання сприяють також оволодінню навичками орієнтування в просторі, тренуванню координаційної точності в рухах, виховання відчуття ритму і рівноваги. Тому при проведенні занять з плавання необхідним є урахування первинних дефектів і вторинних порушень, супутніх захворювань, медичних показань до занять, особливостей психічних й особистісних якостей, рівня фізичного розвитку та фізичної підготовленості. Обмеження можливостей здоров'я негативно впливає на психічний, фізичний та особистісний розвиток людей. Організм людини – це цілісна система, й при порушенні діяльності одного з аналізаторів здійснюється негативний вплив на діяльність інших. Для реабілітації даної категорії осіб заняття спортом передбачають не лише відновлення психічних і фізичних функцій, але і їх адаптацію до активної діяльності в суспільстві, залучення їх до занять плаванням є найбільш доцільним через специфічні особливості плавання як виду фізичних вправ. На це вказує ряд провідних українських науковців – В.І. Бондар [1], Н.Г. Байкіна [2], Л. Виготський [3], М.Д. Ярмаченко [9] та ін.

Мета роботи –формування умінь адаптивного плавання у глухих дітей дошкільного віку.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕНЬ ТА ЇХ ОБГОВОРЕННЯ

При навчанні техніці плавання глухих дошкільників застосовували наочні, словесні й практичні методи навчання. Наочний метод передбачав використання в роботі з глухими дітьми 5-6 років не тільки зорового сприйняття, а й асоціацій, які виникають у них при образному поясненні плавальних вправ.

Наприклад: «Пірнаємо, як дельфін», «Випускаємо водичку, як кит», «Робимо ніжками фонтан», «Працюємо руками, як млин» тощо.

У процесі навчання для полегшення пояснень конкретних плавальних завдань глухим дітям дошкільного віку нами використовувалися постійні і тимчасові орієнтири (поперечні й поздовжні лінії на дні басейну, різні кольори забарвлення на доріжках, прапорці на бортиках, встановлені в певному місці від старту, тощо). Для оптимізації процесу навчання глухих дітей, а також їх адаптації до психофізичних особливостей розвитку була використана система жестів Н.Ж. Булгакової [4], застосовувана при навчанні техніці плавання глухих людей різного віку. Ця система жестів була нами істотно розширена, доповнена і конкретизована відповідно до потреб глухих дітей дошкільного віку.

Крім загальноприйнятих жестів, використовуваних вчителями фізичної культури, вихователями в роботі з глухими дітьми, наприклад, «Помилка», «Спочатку», «Не бавтеся!», «Виконуйте!» і т.д., нами були розроблені і спеціальні жести, що дозволяють прискорити освоєння дітьми техніки виконання плавальних вправ (положення кінцівок, гребкових поверхонь, моменти найбільшого докладання зусиль, характеристика темпу і ритму рухів). До таких було віднесено 25 жестів. Для забезпечення техніки безпеки при роботі з глухими дітьми на воді, а також їх орієнтуванні у водному середовищі і корекції рухів у воді всі спеціальні жести були попередньо вивчені з дітьми на суші і освоювалися одночасно з технікою плавальних вправ, тільки потім ці жести застосовувалися при роботі з глухими дітьми у воді.

Словесний метод застосовувався для пояснення основних елементів досліджуваного руху і роз'яснення відчуттів, що виникають у результаті правильного їх виконання («Спирайся на воду, як на твердий предмет» – при виконанні фази захоплення в гребку кролем; «Дістань книгу з полички» – при виконанні фази захоплення в гребку кролем на спині і т. д.). Так само словесний метод застосовувався для систематичної оцінки і заохочення тих, хто займається. Крім того, враховуючи провідну роль зорового аналізатору в роботі з глухими дітьми, нами застосовувалися картки із завданнями, у яких описувалися спеціальні вправи, оптимальна структура рухів і кількість повторень визначених вправ. Використання письмової мови на заняттях з глухими підлітками здійснювалося також при написанні плавальних завдань та окремих вказівок на дошках у залі сухого плавання та в басейні.

Із практичних методів, які застосовувалися при навчанні навичкам адаптивного плавання глухих підлітків, основне місце належало ігровому методу. Використання цього методу передбачало організацію рухової діяльності тих, хто займається, на основі змісту, умов і правил ігор. Також застосовувався метод інтегрованого навчання: два рази на місяць проводилися спільні заняття у воді з однолітками та спортсменами високої кваліфікації, що чують. На інтегрованих заняттях використовувалися вправи в парах з підтримкою партнера (у яких ті, що чують, виступали помічниками тренера-викладача), і демонстрація спортсменами високої кваліфікації, що чують, окремих вправ або техніки плавання в більш досконалому виконанні.

Крім того, на заняттях адаптивного плавання з глухими дітьми застосовувалися прийоми інклюзивного навчання, спрямовані на нівелювання таких явищ, як стрес, пов'язаний з оцінюванням виконаних дій. З цією метою застосовувалася оцінка прогресу в навчанні; приділялося більше уваги засвоєнню ключових понять; використовувався спосіб поетапного засвоєння нового матеріалу, який дає глухим дітям 5-6 років зрозуміти, що вони відповідальні за виконання завдань. При цьому, їм надавалася свобода вибору, приділялося більше уваги емоційним потребам і поведінці, яка змінюється в кожної дитини з утратою слуху. Також широко використовували об'єднувальні види діяльності (рухливі ігри на суші та у воді).

Рухливі ігри застосовувалися як на додаткових (на суші), так і на основних заняттях (у воді). Вони були спрямовані на всебічний розвиток рухових якостей і здібностей, формування умінь і навичок, розширення фонду рухових дій глухих дошкільників, а також на формування стійкого і позитивного інтересу до занять фізкультурою і плаванням. Усі ігри, що застосовувалися на заняттях із глухими дітьми 5-6 років, були розділені на дві групи: рухливі ігри на суші та у воді.

Рухливі ігри, застосовувані на суші, були спрямовані на розвиток спритності, почуття рівноваги, уваги й різних форм швидкості. Ігри, що застосовуються на заняттях на суші, були спрямовані на розвиток швидкості, спритності, орієнтації в просторі, уваги. Тривалість кожної гри на суші не перевищувала кількох хвилин. Основними критеріями, що визначали тривалість гри, були ознаки втоми глухих дітей і зниження інтересу до гри. У цих випадках гру припиняли і пропонували дітям іншу гру протилежної інтенсивності та іншої спрямованості, що вимагала прояви інших якостей і здібностей. Наприклад, після проведення гри, яка була спрямована на розвиток швидкості і спритності, пропонували ігри, пов'язані з проявом уваги, координаційних здібностей, гнучкості.

Під час проведення ігор на заняттях на суші з глухими дітьми спочатку пропонувалися ігри, знайомі дітям, потім у них вносили якісь зміни або доповнення, пов'язані з ускладненням умов або навчання нових рухів. Для оптимізації процесу пояснення сюжету, правил і рухових дій нових ігор застосовували допомогу чуючих однолітків і дорослих, які брали участь в «показовій» грі в якості зразка. Така допомога значною мірою сприяла скороченню часу пояснення. Крім того, до практичних методів, які

застосовувались при навчанні адаптивному плаванню глухих дітей, належали методи навчання руховим діям: розчленовано-конструктивний і цілісний методи, що застосовувалися комбіновано. Розчленовано-конструктивний метод передбачав розчленовування рухової дії на окремі фази або елементи з почерговим їх розучуванням і наступним поєднанням у єдине ціле. Наприклад: вивчення окремо рухів руками, потім ногами, потім об'єднання рухів у цілісну рухову дію. Цілісним методом освоювалися окремі деталі, елементи або фази рухів, але не ізольовано, а в загальній структурі руху, шляхом акцентування уваги глухих дітей на необхідних частинах техніки.

Основний зміст заняття з глухими дітьми дошкільного віку:

1. Пропедевтична робота.

Вправи на суші. Шикування, загальнорозвивальні вправи, демонстрація і пояснення досліджуваного способу плавання, вивчення жестів, пов'язаних з виконанням плавального елемента, виконання імітаційних вправ, вправи, спрямовані на освоєння техніки способу плавання, рухлива гра.

2. Основна робота.

Вправи у воді. Шикування, вхід у воду, повторення вивчених раніше вправ та елементів техніки плавання, виконання підвідних вправ і вправ, спрямованих на освоєння плавального елемента, рухлива гра, стрибки у воду.

3. Підведення підсумків заняття.

Аналіз виконуваних вправ глухими дітьми 5-6 років, опитування щодо техніки виконання розучуваних вправ, орієнтовні основи рухової дії (ООРД). Обговорення питань, які викликають у дітей дошкільного віку ускладнення, пов'язані з виконанням плавальних вправ, рекомендації тренера щодо їх усунення.

У процесі формування навичок адаптивного плавання в глухих дошкільників нами застосовувалася паралельно-послідовна система навчання плаванню, яка передбачала одночасне освоєння двох стилів – кролю на грудях та спині. Загальна послідовність навчання навичкам адаптивного плавання складалася з таких кроків:

1. Демонстрація досліджуваного способу плавання і його елементів.
2. Вивчення системи жестів, пов'язаних з організацією глухих дітей на заняттях адаптивним плаванням, оцінкою виконання плавальних вправ, а також особливостями виконання техніки й основними помилками при виконанні глухими дітьми 5-6 років досліджуваних елементів (положення кінцівок, гребкових поверхонь, моменти найбільшого докладання зусиль, характеристика темпу й ритму рухів).
3. Практичне ознайомлення з формою плавальних рухів на суші (виконання імітаційних і підвідних вправ, які створювали в глухих дітей уявлення про просторові, тимчасові й силові характеристики рухів).
4. Оволодіння елементами способу адаптивного плавання та різних їх поєднань у воді (застосування різних вправ, спрямованих на формування необхідних рухових навичок і розширення рухового фонду глухих дошкільників).

Освоєння окремих елементів способів плавання у воді проводилося в такому порядку: попереднє вивчення рухів у воді в опорному положенні без просування (спираючись на бортик або дно басейну), потім – у поєднанні з ходьбою по дну басейну, вивчення рухів з рухливою опорою (опора на плавальну дошку, надувні предмети), освоєння плавальної навички в безопорному положенні з просуванням (ковзання з наступними рухами кінцівками).

Послідовність методики навчання глухих дітей плаванню включала в себе такі етапи: етап освоєння з водним середовищем і навчання техніці дихання. Основним завданням цього етапу було створення сприятливого психологічного клімату та формування стійкої мотивації до навчання. Навчання найпростішим руховим діям у воді. Навчання техніці дихання.

Основним методом для вирішення завдань цього етапу був ігровий метод. Засоби - різні вправи, ігри та ігрові дії, пов'язані з виконанням найпростіших рухових дій у воді. На цьому етапі на заняттях на суші розучували такі рухи: різні стійки і положення, виси, перекиди і угруповання, переміщення кроком, на носках, на п'ятах, бігом, махи руками, стрибки, вправи з предметами (м'ячами, гімнастичними палицями). Основною вимогамою до виконання вправ було дотримання просторових і часових характеристик рухів. Для забезпечення оптимальної структури рухів, які вивчалися, застосовувалася пряма допомога тренера, що забезпечувало додаткову інформацію глухій дитині про структуру руху і розширювало її руховий досвід.

Навчання нових дій на даному етапі відбувалося в такій послідовності. Спочатку схематично показували модель дії на малюнку. Малюнок залишався на видному місці, щоб кожна дитина могла його побачити.

Потім виконувався показ руху. Наступним кроком було виконання за допомогою прямої допомоги тренера або чуючих помічників. На початку навчання створювалися умови, які сприяли полегшенню умов виконання досліджуваних дій. Наприклад, виконання перекиду на початку навчання виконувалося в похилій площині. Потім у міру первісної стабілізації умінь, кількість прийомів, що сприяють полегшенню умов, поступово зменшували і наближали умови виконання до цільових.

Як було вказано раніше, велике значення для ефективності навчання на цьому етапі мали рухливі ігри. Для вирішення завдань цього етапу використовували різноманітні ігри, які сприяли засвоєнню глухих дітей з водним середовищем, та навчанню первинним плавальним навичкам. На цьому етапі, крім помічників, у воді перебував і керівник для максимально результативного використання ігрового методу. Ігри застосовувалися у воді, розглядалися і пояснювалися на суші для подальшого практичного освоєння у воді.

На кожному занятті застосовувалися комплекси ігор, які включали в себе як уже вивчені, так і нові. Співвідношення кількості нових і вже знайомих ігор було приблизно 2:4. Однак застосування тих чи інших ігор залежало від цілого ряду чинників, а саме емоційного стану дітей, ступеня їх працездатності, та мотивації та ін. У зв'язку з цим так само як і на заняттях на суші, у воді спочатку застосовували знайомі гри, а також найбільш улюблені дітьми. Потім переходили до нових ігор, у зміст яких включали нові рухові дії або вміння. У разі виникнення ускладнень вносили зміни для полегшення умов, або пропонували іншу гру.

Слід зазначити основні труднощі, які відчували глухі діти в процесі навчання плаванню: при навчанні глухих дошкільників навичкам плавання, пов'язаним з освоєнням водного середовища (видихи у воду, пірнання, спливання і лежання на воді), виникали труднощі з виконанням видиху у воду через ніс або рот, швидкого вдиху, затримки дихання. Для усунення цих недоліків застосовувалися вправи, спрямовані на засвоєння правильного виконання дій, а також різновидів дихання, застосовуваного плавцями (безперервного і вибухового): виконання багаторазових видихів у воду через ніс і рот, виконання повного видиху у воду, як головної умови виконання швидкого вдиху, вправи із затримкою дихання.

При навчанні рухам ніг і рук кролем найбільш складним для глухих дітей 5-6 років виявилося виконання плавних і ритмічних рухів, а також узгодження рухів ніг та рук. Для подолання й усунення цих складностей застосовувалися такі методичні прийоми: виконання вправ у парах, полегшення умов виконання вправ, повільне плавання.

При навчанні техніки плавання кролем як на грудях, так і на спині, у глухих дітей основні ускладнення полягали в невмінні погодити безперервні рухи кінцівками з диханням у тому ритмі, що визначається структурою способу плавання. Виходячи з цього, глухим дітям пропонувалося поетапне освоєння техніки виконання вправи такого виду.

ВИСНОВКИ

1. Метод наочного навчання відіграє найбільш важливу роль при навчанні плаванню глухих дітей 5-6 років, оскільки найбільш зручний для їх сприйняття. У процесі наочного навчання використовувались не лише зорові сприйняття, але і асоціації, які виникали при образному поясненні.
2. На початку навчання плаванню глухих дітей основну увагу необхідно приділяти вправам, які характеризують ступінь опанування основних навиків плавальних рухів.
3. Взаємозв'язок і взаємообумовленість використання наочного і словесного методів навчання значно скорочують період засвоєння техніці плавальних рухів.
4. Використання жестів, а також карток із завданнями, малюнків у роботі з глухими дітьми дошкільного віку значно інтенсифікують процес їхнього навчання плаванню.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В.І. Спеціальне навчання дітей з вадами розумоого та сенсорного розвитку: стан та перспективи / В.І.Бондар //Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. – К., 1994. – С. 13-18.
2. Байкина Н.Г. Коррекция двигательной сферы глухих школьников в процесе физического воспитания / Н.Г. Байкина // Материалы VII Всесоюз. педагогических чтений. – М., 1985. – С. 2-3.
3. Виготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. - 1966. - № 6. - С. 62-76.
4. Оздоровительное, лечебное и адаптивное плавание / [Н.Ж. Булгакова, С.Н. Морозов, О.И.Попов та ін.]. - М.: Академия,2005.-С.364-365.

5. Синьов В.М. Особливості виховання соціально-нормативної поведінки учнів допоміжних шкіл / Синьов В.М. // Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин. – Л.: Просвіта, 1994. – С. 23-27.

6. Силантьєв Д.О. Корекція фізичного розвитку слабозорих дітей засобами плавання: автореф. дис.на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук/ Силантьєв Д.О.– К.2001.

7. Сурдопедагогика /[И.Г. Багрова, Т.Г. Богданова, Е.А. Большакова и др.]. – М. : ВЛАДОС,2004. – 652с.

8. Холодов Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. пособ. для студ. высш. учеб.заведений, обучающихся по спец. "Физическая культура" / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – 6-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 478, [1] с. - (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности).

9. Ярмаченко М.Д. Проблеми інтеграції глухих в суспільство / М.Д.Ярмаченко // Матеріали І Всеукр. конф. з історії навчання глухих в Україні.– К. 2001. -С. 63-66.

10. Яримбаш К.С. Педагогічні основи корекції рухової сфери слабозорих підлітків засобами плавання: автореф. дис.на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук/ Яримбаш К.С. – К.2005. С-5-6.

УДК 373.1:371.8

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВИБОРУ ПРОФЕСІЇ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Турчина Л.О., старший викладач

філія Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) у м. Армянську

У статті «Результати експериментального дослідження педагогічних умов підготовки старшокласників до вибору професії в умовах профільного навчання» (філія Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) у м. Армянську) розглядаються аспекти професійної орієнтації в процесі підготовки старшокласників до вибору професії. Акцентується увага на педагогічних умовах, які сприяють вибору професії, і місці в соціальній структурі суспільства. Дається аналіз результатів спеціально організованої роботи по впровадженню комплексу педагогічних умов, що сприяє ефективному формуванню готовності старшокласників до вибору професії в умовах профільного навчання. Автор аналізує сучасну наукову і навчально-методичну літературу з даної проблеми.

Ключові слова: професійна орієнтація, педагогічні умови, вибір професії, профільне навчання, самостійний вибір професії.

Турчина Л.О. РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ / Крымский гуманитарный университет, Украина.

В статье рассматриваются аспекты профессиональной ориентации в процессе подготовки старшеклассников к выбору профессии. Акцентируется внимание на педагогические условия, которые способствуют выбору профессии и место в социальной структуре общества. Дается анализ результатов специально организованной работы по внедрению комплекса педагогических условий, способствующего эффективному формированию готовности старшеклассников к выбору профессии в условиях профильного обучения. Автор анализирует современную научную и учебно-методическую литературу по данной проблеме.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, педагогические условия, выбор профессии, профильное обучение, самостоятельный выбор профессии.

Turchina L.A. RESULTS OF EXPERIMENTAL RESEARCH OF PEDAGOGICAL TERMS OF PREPARATION OF SENIOR PUPILS TO THE CHOICE OF PROFESSION IN THE CONDITIONS OF THE TYPE TEACHING / Crimean humanitarian university, Ukraine.

In the article the aspects of professional orientation are examined in the process of preparation of senior pupils to the choice of profession. Attention is accented on pedagogical terms which are instrumental in the choice of profession and place in the social structure of society. The analysis of specially organized job performances is given on introduction of complex of pedagogical terms, cooperant the effective forming of readiness of senior pupils to the choice of profession in the conditions of the type teaching . The author analyses modern scientific and education methodic literature on this issue.

Keywords: professional orientation, pedagogical terms, choice of profession, type teaching, independent choice of profession.

Істотні соціально-економічні зміни у всіх сферах життя країни відбилися на стані сучасної середньої освіти, на його утриманні, організації освітніх процесів. Це призвело до появи навчальних закладів різних типів: коледжі, ліцеї, профільні школи. Тому сьогодні необхідне істотне переосмислення цілей і завдань освітньо-виховного процесу середніх освітніх установ, створення умов для формування і самореалізації компетентної людини, що розвивається. У зв'язку з цим актуальна проблема вибору старшокласниками професії, виникає необхідність в новому підході до її рішення в інтересах як самої особи, так і суспільства. Десятиліттями проблема професійного вибору розроблялася теоретично і вирішувалася на практиці з позиції домінуючої установки на професійне середовище, а не на особу старшого школяра. І, якщо врахувати, що формування суб'єкта самовизначення неможливе без ініціативного, усвідомленого і відповідального відношення до соціального і професійного вибору старшокласниками, то цілком зрозуміло, що профільне навчання – це один з провідних процесів, що визначають сьогодні розвиток вітчизняної системи освіти. Таким чином, профільне навчання сприяє соціально-професійному самовизначенню старшокласниками і пов'язано з їх включенням в соціальні відносини, вибором ними своїй ролі, позиції в системі цих відносин, знаходженні свого місця в світі професій.

Проблемою підготовки старшокласників до вибору професії займалися І. Каплунович, Є. Клімов, С. Мартинова, Т. Пушкіна, Л. Фрідман, які відзначали, що вибір професії у старшокласників залежить від соціальних потреб. В. Батурін, С. Копитов, М. Маланюк, М. Фіцула розглядали психологічні аспекти роботи профорієнтації через трудове виховання молодших школярів. Системі роботи профорієнтації зі старшокласниками, що озброює школярів необхідними знаннями для орієнтації у світі професій, умінням оцінювати свої індивідуальні особливості, присвячені роботи А. Боровського, Л. Йовайши, Т. Потапенко, Г. Щокіна, Л. Денисько, Г. Заболотного, С. Коцюби, В. Остапенко, В. Синявського, Б. Федоришина, О. Ящишина, С. Карпіловської, П. Шевченко.

А. Чернявська виділяє метод індивідуальної профорієнтації як основний і невід'ємний метод роботи профорієнтації в середніх і старших класах. Р. Каверіна звертає увагу на вивчення здібностей школярів, які, на її думку, є основою роботи профорієнтації.

Особливості професійного самовизначення вивчали В. Бодров, Е. Клімов, А. Кудряшова, І. Ладанов, А. Маркова, Г. Никіфоров, В. Сисенкова, В. Звонарева, А. Смірнов, П. Шавір. Як психологічну проблему підготовки до трудової діяльності у формуванні професійної спрямованості старшокласників на різні професії вивчали Г. Бас, М. Благініна, Ю. Барабаш, А. Верхола, Ю. Конфеткіна, Д. Луцик, В. Ороховський, М. Кузнецова, Б. Ройзман, В. Сазонова, Н. Щербина, М. Ярошенко.

Проблеми роботи профорієнтації з позакласної діяльності школярів досліджували А. Ляпін, С. Філоненко, Г. Осадчий, З. Бєлих, М. Хвостів, Т. Черникова, З. Шашкова. Особливості підготовки класних керівників до профорієнтаційної роботи вивчали Л. Бондаренко, Г. Бондаренко, С. Копитов, М. Маланюк, А. Ткаченко. Організація профорієнтаційного профільного навчання як професійний вибір учнів, від якого неабиякою мірою залежать успішність навчання в старших класах, підготовка до переходу на наступний освітній ступінь, а в цілому і до майбутньої професійної діяльності, висвітлені в працях О. Адаменко, М. Немова, А. Пищик, М. Бурова, С. Лопатіної, Т. Елькінда.

Разом з тим значні дослідження питань підготовки старшокласників до вибору професії не вичерпують всіх аспектів цієї області. Недослідженим залишається питання створення педагогічних умов підготовки старшокласників до вибору професії в профільних класах загальноосвітньої школи. Вивчення цих умов потребує подальшої розробки. Нова парадигма професійної орієнтації, яка базується на особистісно зорієнтованому підході, вимагає ефективного використання потенційних можливостей учня, спрямованих на формування усвідомленого вибору професії залежно від його індивідуальних особливостей, ставить перед педагогами і керівниками освіти завдання поєднання профорієнтаційної роботи з предметним навчанням, тобто перехід в старших класах на профільне навчання.

Метою статті є спроба дослідити ефективність педагогічних умов, які забезпечують підвищення рівня готовності старшокласників до вибору професії в умовах профільного навчання.

У ході теоретичного осмислення проблеми був висунутий комплекс педагогічних умов підготовки старшокласників до вибору професії: тьюторський супровід підготовки старшокласників до вибору професії, профільне навчання як основа самостійного вибору професії, управління вибором професії, які в ході експериментальної роботи слід було підтвердити або спростувати.

Відповідно до цілей і поставлених завдань, експериментальна робота проводилася в три етапи і здійснювалася з 2006 по 2010 рік.

Перший етап (2006–2007 р.р.) – теоретико-диагностический. Здійснювалася пошукова робота, направлена на визначення і конкретизацію об'єкта і предмета дослідження; вивчення стану розробленості аналізованої проблеми в теорії і практиці вітчизняною і зарубіжною освітніх шкіл; виявлення суперечностей, розробка і обгрунтування педагогічних умов; визначення мети, завдань, методів дослідження процесу підготовки старшокласників до вибору професії під час навчання в профільних класах загальноосвітньої школи; вивчення і узагальнення філософської, педагогічної і методичної літератури. Проводився відбір матеріалу, необхідного для постановки експерименту, проведений констатуючий експеримент.

Основними методами дослідження на даному етапі були: аналіз філософської і психолого-педагогической літератури, науково-методичних матеріалів, нормативних документів з досліджуваної проблеми; педагогічне спостереження; аналіз і узагальнення передового досвіду; анкетування, тестування, констатуючий експеримент, методи математичної статистики і комп'ютерної обробки даних.

Другий етап (2007–2009 р.р.) – теоретико-експериментальний. Проводилася експериментальна робота з перевірки комплексу педагогічних умов, сприяючого підготовці старшокласників до вибору професії в профільних класах, коректувалися критерії і показники оцінки ефективності експериментальної роботи. Методи етапу – теоретичні (узагальнення, систематизація); емпіричні (спостереження, тестування, аналіз продуктів діяльності, що формує експеримент); методи математичної статистики.

Третій етап (2009–2010 р.р.) – узагальнювальний. Систематизація і обробка експериментальних даних, проведення експертних оцінок дослідження, опис отриманих виводів, оформлення дисертаційного дослідження. Методами даного етапу дослідження були: якісний і кількісний аналіз результатів, синтез, систематизація, математичні і статичні методи обробки результатів педагогічного експерименту, побудова гістограм, узагальнення теоретичних виводів.

Для проведення експериментальної роботи в 10–11 класах нами визначені групи – експериментальна (ЕГ) в профільних класах і контрольна (КГ) в загальноосвітніх класах. У експериментальній групі (ЕГ) перевірявся вплив комплексу педагогічних умов. У контрольній групі заняття проводилися в рамках традиційного навчання і не були орієнтовані ні на одну з умов.

Мета констатуючого етапу експерименту полягала у визначенні:

– початкового рівня готовності старшокласників до самостійного вибору професії (тобто виявлення напряму подальшої освіти, професійних планів і встановлення своєї осмисленої ролі в суспільстві – Чого хочу? Що можу? Що від мене чекає суспільство?).

Оскільки в дослідженні об'єктом вимірювання виступає особова якість, то були використані якісні показники. Перехід до кількісних показників, які дозволяють здійснити статистичний аналіз, був реалізований на основі робіт В. Бєлікова [2], М. Грабаря [4], Т. Клімової [5], К. Краснянської [6], А. Усової [9]. Як основний критерій результативності експериментальної роботи виступив рівень готовності старшокласників до вибору професії що складається з когнітивного, мотиваційно-потребнісного, діяльнісно-практичного компонентів.

Критерієм наявності когнітивного компоненту даної готовності є знання, які оцінювалися за показниками повноти засвоєння зміст поняття ($K_{п}$), об'єм поняття ($K_{о}$) і міцності ($K_{м}$).

Мотівационно-потребностний компонент готовності виражався в сформованості й розвиненості професійно значущих якостей особи (інтереси, схильності і здібності). Для діагностики ми використовували методики: «Карта інтересів» (А. Голомшток [3], модифікація методики Р. Резапкиной) [1], «Карта схильностей до різних видів діяльності» (Е. Рогів), методики ДДО (Е. Клімов) [1], анкета «Мотиви вибору улюблених предметів» (Р.В. Овчарова [8]), опитувальник «Мотивація навчальної діяльності за різними шкільними предметами» (Л. Юрцева [10]) та ін.

Деятельностно-практический компонент готовності старшокласників до вибору професії включає наявність умінь, які оцінювалися за показниками повноти ($K_{пов}$) і міцності ($K_{міц}$).

Узагальнений результат визначався таким чином: сумарний бал за показниками міняється в межах від 0 до 24. Ґрунтуючись на тому, що найчастіше досвід діяльності формується на середньому рівні і рідше на

високому, доцільно встановити нерівномірні інтервали угрупування значень по методиці, запропонованою А. Киверялгом [7], згідно з якою високий рівень визначається 25% відхиленням оцінки від середнього по діапазону оцінки балу. Тоді оцінка з інтервалу від R (min) до 0,25R (max) дозволяє констатувати низький рівень формування знань, професійно-важливих якостей і умінь. Про високий же рівень свідчать оцінки, що перевищують 75% максимально можливих. Відповідно до викладеної вище методики, рівні визначалися інтервалами, представленими в таблиці 1.

Таблиця 1– Шкала оцінки рівня готовності старшокласників до вибору професії

Рівні / бали	Зміст готовності старшокласників до вибору професії
Низький 0–8	Відсутність визнання професійної діяльності як соціальній цінності; знання про професії поверхневі, не сформована самооцінка своїх професійно важливих якостей, інтерес до оволодіння якою-небудь професією взагалі відсутній, слабо розвинена мотивація вибору професії, немає позитивного активного відношення до ситуації вибору професії, не визначають свою найближчу професійну перспективу
Середній 9–16	Спрощені уявлення про професії, про професійну діяльність: уявлення про майбутню професію носять неконкретний характер, недостатні теоретичні знання про професії, про їх особливості, неостаточно сформована мотиваційна основа вибору професії. Професію аналізують поверхнево. Проблема вибору майбутньої професії, не є актуальною, хоча, ними визнається необхідність трудитися в дорослому житті. Вони не завжди адекватно оцінюють і визначають свої професійно значущі якості і схильності.
Високий 17–24	Сформовані уявлення про різні професії, про вимоги і попит на ринку праці; усвідомлюється значущість професійної діяльності в життя кожної людини і суспільства в цілому; спостерігається стійкий інтерес до певної професії; є чітке уявлення про неї; визначена наявність чіткої структури мотиваційної сфери; проблема вибору майбутньої професії і шляхів оволодіння нею вирішена.

При визначенні шкали рівня готовності ми використовували підхід кількісної обробки результатів діагностики, тобто відносно кожного критерію визначили кількісний показник:
- «1» бал – низький рівень досліджуваного критерію
- «2» балу – середній рівень
- «3» балу – високий рівень.

Бали кожного респондента ми заносили в звідну таблицю 2, що дозволяє відстежувати рівень готовності.

Таблиця 2 – Звідна таблиця оцінки рівня готовності старшокласників до вибору професії

П.І.П старшокласника	Знання			Професійно-важливі якості			Уміння		Сума балів	Рівень готовності
	1	2	3	4	5	6	7	8		
Петренко	2	2	1	2	2	1	2	1	13	Середній

У таблиці цифрами позначені наступні показники:
1 – коефіцієнт повноти засвоєння змісту поняття;
2 – коефіцієнт повноти засвоєння об'єму поняття;
3 – коефіцієнт міцності засвоєння знань;
4 – психологічна сфера;
5 – мотиваційна сфера;
6 – інтелектуальна сфера;
7 – коефіцієнт повноти володіння умінням;
8 – коефіцієнт міцності оволодіння умінням.

Таким чином, після визначення рівня готовності до вибору професії кожного старшокласника на підставі розробленої нами анкети, карти інтересів (Р. Резапкиной), опитувальника виявлення готовності школярів до вибору професії (У. Успенський), методики ДДО (Е. Клімов) і ін. ми вивчили стан рівня знань, професійно-важливих якостей, умінь і готовності в цілому до вибору професії, виявили початковий рівень в експериментальній і контрольній групах. Результати представлені в таблиці 3.

Таблиця 3 – Порівняльні дані рівня готовності старшокласників до вибору професії на констатуючому етапі експерименту

Група	К-ть осіб	Рівні					
		Низький		Середній		Високий	
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ (старшокласники загальноосвітніх класів)	85	44	51,76	20	23,53	21	24,71
ЕГ (старшокласники профільних класів)	85	46	54,12	21	24,71	18	21,18

Результати дослідження відображені на рисунку 1.

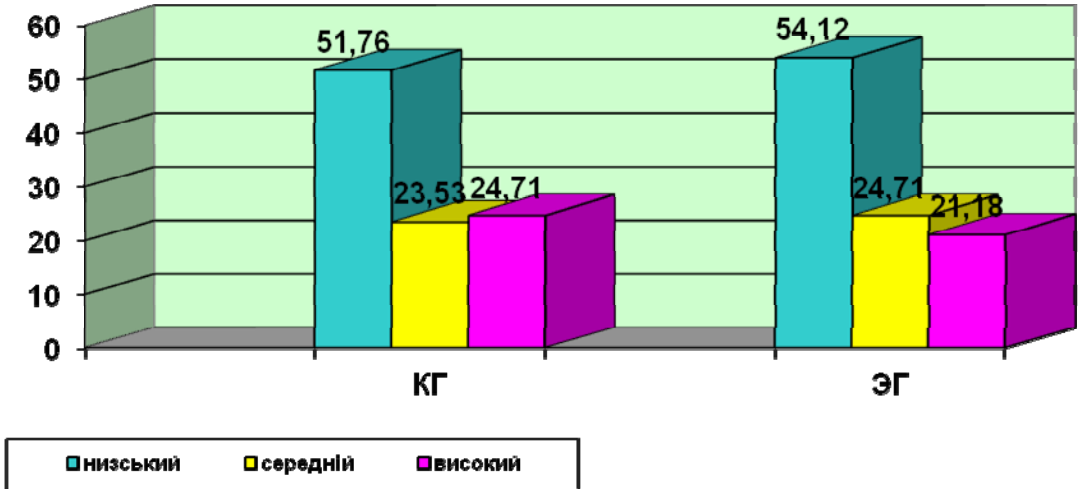

Рис.1 Порівняльні дані рівня готовності старшокласників до вибору професії на констатувальному етапі експерименту

На підставі даних отриманих в результаті констатуючого етапу експерименту можна зробити наступний вивід: велика частина (КГ – 44 (51,76 %) з 85 осіб, ЕГ – 46 (54,12 %) з 85 осіб) старшокласників мають низький рівень готовності до вибору професії, досліджувані експериментальна і контрольна групи відрізняються трохи (табл. 3), а значить, знання, уміння і професійно-важливі якості особистості, необхідні для вибору професії, слід спеціально формувати.

Після визначення достовірності збігів і відмінностей експериментальних даних в КГ і ЕГ за допомогою критерію «Хі-квадрат», ми отримали результати початкового рівня готовності старшокласників в цілому до вибору професії (табл. 4).

Таблиця 4 – Обчислені значення «Хі-квадрат» початкового рівня готовності старшокласників до вибору професії

Порівнювані групи	Значення «Хі-квадрат»	
	отримане	табличне
КГ і ЕГ	0,3	5,99

Таким чином, якісний аналіз результатів діагностичного дослідження на констатуючому етапі дозволяє стверджувати, що життєві плани старшокласників відрізняються різкою диференціацією по інтересах, намірах і мотивах вибору професії, але співпадають в головному, кожен хоче зайняти гідне місце в житті, отримати цікаву роботу, добре заробляти. Більшість вчаться, щоб добитися матеріальної забезпеченості, придбати хорошу професію і бути визнаним і поважаним в суспільстві.

Виходячи з вищесказаного, ми дійшли висновку про необхідність спеціально організованої роботи по формуванню самостійного вибору професії, метою якої є надання допомоги старшокласникам у визначенні вибору професії або області майбутньої трудової діяльності до кінця школи.

Тому була визначена мета формуючого етапу експерименту: перевірка ефективності дії комплексу педагогічних умов на рівень готовності старшокласників до вибору професії. Отримані результати піддавалися обробці методами статистичного аналізу і порівнянню результатів експериментальної групи з контрольною, що дозволило встановити вплив комплексу педагогічних умов на ефективність формування готовності старшокласників до вибору професії.

Для достовірності результатів на формуючому етапі експерименту проведено три проміжні зрізи з метою визначення рівня готовності, а саме рівня знань, професійно-важливих якостей і професійних умінь. Після закінчення експерименту в експериментальній групі відбулося збільшення числа старшокласників, що знаходяться на високому і середньому рівнях готовності, – рівня знань, рівня професійно-важливих якостей і рівня умінь (табл. 5).

Таблиця 5 – Порівняльні дані рівня готовності старшокласників до вибору професії на формуючому етапі експерименту

Група	К-ть чоловік	Рівні					
		низький		середній		високий	
		К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
КГ(старшокласники загальноосвітніх класів)	85	40	47,05	24	28,24	21	24,71
ЕГ(старшокласники профільних класів)	85	21	24,71	34	40,00	30	35,29

Результати дослідження відображені на рисунку 2.

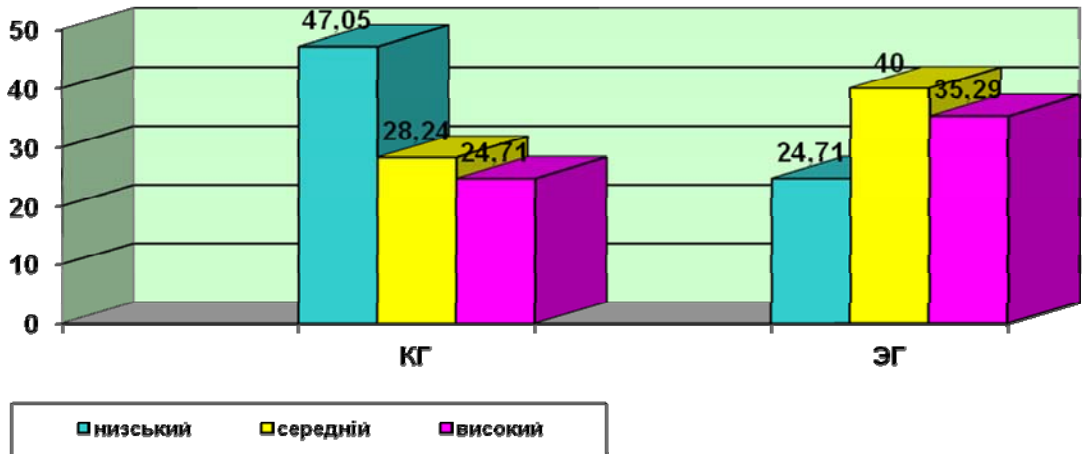

Рис. 2. Порівняльні дані рівня готовності старшокласників до вибору професії на формуючому етапі експерименту

Обробка результатів здійснювалася за допомогою критерію хі-квадрат. Результати представлені в таблиці 6.

Таблиця 6 – Обчислені значення «Хі-квадрат» підсумкового зрізу рівня готовності старшокласників до вибору професії на формуючому етапі експерименту

Порівнювані групи	Значення хі-квадрат	
	отримане	табличне
КГ і ЕГ	9,23	5,99

Аналіз даних дозволив зробити наступний висновок:

– на констатувальному етапі експерименту набутого значення хі-квадрат і табличне значення (0,3 < 5,99) досліджуваних експериментальної і контрольної груп відрізняються трохи, і вказує на низький рівень готовності старшокласників до вибору професії (табл. 2.16, 2.18).
– на формувальному етапі експерименту відмінність в значеннях ЕГ в порівнянні з КГ показують, що відбулися істотні зміни, оскільки набутого значення перевищує табличне (9,23 > 5,99).

У таблиці 7 відображена динаміка зростання рівня готовності старшокласників до вибору професії.

Таблиця 7 – Динаміка зростання рівня готовності старшокласників до вибору професії

	Показники абсолютного приросту (G)				
	G по рівнях (у %)			G по $\overline{X}$	G по $K_э$
	низький	середній	високий		
КГ	– 4,71	+ 4,71	0	0,05	–
ЕГ	– 29,41	+ 15.29	+ 14,11	0,44	0,23

Дані таблиці 6 свідчать про те, що абсолютний приріст рівня готовності старшокласників до вибору професії спостерігається в експериментальній і контрольній групах. У КГ G на середньому рівні складає + 4,71% і на низькому – 4,71%, кількість старшокласників, що знаходяться на високому рівні, не змінилася. У ЕГ G на високому рівні склав + 14,11 %; G на середньому рівні + 15,29 %; G на низькому – 29,41 %. Отримані дані свідчать про те, що зміна рівня готовності старшокласників до вибору професії відбувається в основному за рахунок зменшення кількості старшокласників, що знаходяться на низькому рівні, і збільшення числа старших класів, що вчаться, знаходяться на середньому і високому рівнях. При зіставленні цих даних стає очевидним, що найбільш істотні зміни рівня готовності старшокласників до вибору професії спостерігається в експериментальній групі, де ми перевіряли ефективність виділеного комплексу педагогічних умов. У ЕГ на 14,11 % збільшилася кількість старшокласників, що знаходяться на високому рівні, на 15,29 % що знаходяться на середньому рівні, при одночасному зменшенні на 29,41 % – на початковому рівні готовності до вибору професії.

Після закінчення педагогічного експерименту спостерігається абсолютний приріст рівня готовності старшокласників по середньому показнику, якщо в контрольній групі – 0,05, то в експериментальній – 0,44, отже, результативні зміни даного рівня спостерігаються в експериментальній групі. Абсолютний приріст по темпу зростання в експериментальній групі, де ми перевіряли ефективність введеного комплексу педагогічних умов, склав 0,23, що свідчить про його ефективність. За розрахунковими даними в експериментальній групі x_2 (наб.) $\rangle$ x_2 (крит.) і складає x_2 (наб.) = 9,23 (при x_2 (крит.) = 5,99, при довірчій вірогідності α = 0,05). Ці цифри є підставою для підтвердження статистичної альтернативної гіпотези (про значущість відмінностей) про спеціально направлені зміни (позитивних), подіям у старшокласників в процесі експерименту, а оскільки емпіричне значення критерію є строго більше критичного, то нульова гіпотеза відкидається і приймається альтернативна.

Таким чином, позитивні зміни в експериментальній групі є наслідком спеціально організованої нами роботи по впровадженню комплексу педагогічних умов, сприяючого ефективному формуванню готовності старшокласників до вибору професії в умовах профільного навчання. Перспектива подальшого розвідку полягає у розробці і впровадженні в педагогічний процес методичних рекомендацій щодо вдосконалення підготовки старшокласників до вибору професії в профільних класах загальноосвітньої школи, що дозволяють реалізувати на практиці виділені педагогічні умови. Отримані результати можуть бути використані класними керівниками, шкільними практичними психологами, соціальними педагогами, працівниками позашкільних установ, викладачами вузів при роботі з проблеми професійного самовизначення старшокласників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьева Н.В. Профориентационный тренинг для старшеклассников «Твой выбор» / Афанасьева Н.В., Малухина Н.В., Паншина М.Г. – СПб. : Речь, 2007. – 366 с.
2. Беликов, В.А. Теоретические основы решения педагогических проблем / Владимир Александрович Беликов. – Магнитогорск : МГПИ, 1999. – 41 с.
3. Голомшток А. Е. Методика изучения учащихся в целях профориентации / А.Е. Голомшток // Школа и производство. – 1994. – №2. – С. 86 – 88.
4. Грабарь М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснявская. – М. : Педагогика, 1977. – 135 с.
5. Климова Т.Е. Развитие научно-исследовательской культуры учителя. Теоретический аспект : монография / Татьяна Егоровна Климова. – Магнитогорск : МаГУ, 2001. – 226 с.
6. Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях / К. А. Краснянская, М. И. Грабарь. – М.: Педагогика, 1977.–210 с.
7. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1980. – 334 с.
8. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога / Раиса Викторовна Овчарова. – М. : Просвещение, 1993. – 352 с.
9. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / Антонина Васильевна Усова. – М. : Педагогика, 1986. – 171 с.
10. Юрцева Л.Я. О мотивах учебной деятельности по различным учебным предметам / Любовь Яковлевна Юрцева. – Волгоград, 1976. – 73 с.

УДК 37.016:003 – 028.31(493)»04/17»

РЕТРОСПЕКТИВА РОЗВИТКУ ПИСЬМЕННОСТІ НА ТЕРЕНАХ СУЧАСНОЇ БЕЛЬГІЇ

Фучила О.М., викладач

Національний університет «Львівська Політехніка»

У статті розглянуто проблеми розвитку писменності населення Бельгії в історичному контексті з точки зору становлення державності країни. Досліджено вплив історії розвитку письменності населення на існування проблеми неписьменності дорослих Бельгії у XXI ст.

Ключові слова: історія письменності в Бельгії, неписьменність дорослих, мовно-етнічні та релігійні особливості, освітня диспропорція.

Фучила Е.Н. РЕТРОСПЕКТИВА РАЗВИТИЯ ГРАМОТНОСТИ НА ТЕРРИТОРИИ СОВРЕМЕННОЙ БЕЛЬГИИ / Национальный университет «Львовская Политехника», Украина.

В статье рассмотрены проблемы развития грамотности населения Бельгии в историческом контексте с точки зрения становления государственности страны. Исследовано влияние истории развития грамотности населения на существование проблемы неграмотности взрослых Бельгии в XXI в.

Ключевые слова: история грамотности в Бельгии, неграмотность взрослых, языково-этнические и религиозные особенности, диспропорция образования.

Fuchila O.M. RETROSPECTIVE REVIEW OF DEVELOPMENT OF LITERACY ON THE TERRITORY OF MODERN BELGIUM / National University «Lviv Polytechnic», Ukraine.

In the article the problems of development of literacy of Belgian population are considered from the point of view of the state formation. Influence of the history of the literacy development of Belgian population on the existence of the problem of adult illiteracy in Belgium in XXI century has been investigated.

Key words: the history of literacy in Belgium, adult illiteracy, ethnical and religious peculiarities, disproportion of education.

На початку XXI ст. Рада Європейського Союзу (далі ЕС) визначила шляхи та завдання щодо розвитку освіти європейських держав до 2010 р. Серед них було наголошено, що існує необхідність збільшення кількості дорослого населення віком від 20 до 24 років, що повністю завершили середню освіту, до 86% та зменшити кількість осіб, що передчасно припинили навчання в школі та не беруть участі в інших освітніх програмах, до 10%. У Бельгії у 2006 р. ці показники були відповідно 82% та 12,9% і впродовж 2000–2006 р.р. не було помічено тенденції до суттєвих змін. Ці два показники є передумовою для констатації факту існування такого явища, як неписьменність дорослих, про що йдеться у звітах уряду Бельгії в Раді Європи.

Сучасний погляд на проблему неписьменності дорослих та шляхи її вирішення варто ґрунтувати на дослідженні її історичних джерел, особливо у соціальному, економічному та культурному вимірі. З'ясування причин існування низького рівня освіти дорослих за допомогою аналізу процесу розвитку письменності населення країни, та встановлення зв'язку між розвитком шкільної освіти й рівнем освіти дорослих мають ключове значення для формування сучасних напрямів розвитку системи освіти.

Історичний шлях, який довелось пройти цій двомовній країні до моменту революційного встановлення її незалежності, та впливи, під які потрапляло її населення, є історичним прикладом того, як при становленні держави виникають труднощі та передумови для існування неписьменності дорослих у XXI столітті. Тому вивчення історії розвитку письменності у Бельгії може слугувати основою для освоєння знань, необхідних для розвитку системи освіти України в умовах інтеграційного процесу.

Дослідження історичного контексту розвитку письменності проводять бельгійські науковці з фламаномовної та франкомовної спільнот, зокрема, Г. Бернар (H Barnard), К. Варен (C.Varin), А. Васильєв (А.Васильев) [2], Д. Ван Дам (D. Van Damme), С.-А. Гофінет (S.-A. Goffinet) [6], Г.Й. Граф (H.J.Graff), Г.Маркс (G. Marks), Й.-Д. Маркем (J. D. Markham) [7], І.Нікез (I.Nicaise), Р.Фірхауз (R. Vierhaus) [5], Й. Фіцморіс (J. Fitzmaurice) [4] за підтримки ЮНЕСКО [3] та уряду ЕС. Однак, незважаючи на значну кількість досліджень у цій галузі, проблема залишається недостатньо вивченою. Зокрема, українські науковці не приділяли достатньої уваги вивченню історії розвитку письменності у Європі, визначенню історичних причин виникнення неписьменності в умовах полікультурного суспільства.

Отож, метою нашого дослідження є аналіз історичних передумов виникнення неписьменності дорослих у сучасному суспільстві Бельгії. Автором визначені такі завдання: здійснити аналіз літературних джерел та дослідити шляхи розвитку письменності у Бельгії.

Гіпотезою дослідження є припущення, що вивчення історичних шляхів розвитку та становлення письменності у Бельгії сприятиме розумінню причин виникнення явища неписьменності дорослих у сучасному суспільстві та розробки превентивних заходів для усунення можливості виникнення неписьменності дорослих в Україні.

У Бельгії, що розташована в центрі Західної Європи, писемність розвивалась такими ж шляхами, як і в інших сусідніх країнах, але ця невелика країна з населенням близько 10,4 млн. була історично поділена на дві великі мовні, культурні та релігійні спільноти (тепер – близько 6 млн. фламаномовних громадян проживають на півночі та 3,4 млн. франкомовних – на півдні).

На тлі історичних подій, що формували державність Бельгії, відбувались процеси, пов'язані із формуванням мовно-етнічних і релігійних особливостей, притаманних сучасній Бельгії. Вони вплинули на формування освітньої системи країни та напрямів її розвитку. Назва країни походить від назви північної провінції Римської імперії (Gallia Belgica), яку заселяли племена бельгів – поєднання кельтських та германських племен [1, с. 2]. Після розпаду Римської Імперії у V ст. н.е. на території, дещо більшій від території сучасного Бенілюксу (Бельгія, Нідерланди, Люксембург) поступово сформувалась група держав під назвою Низькі Землі (Low Countries).

Значну частину історії Європи можна розглядати як злети та падіння її освітньої системи. З розпадом Римської імперії у V ст. н.е. освітні інституції, що існували на той час, занепали. Раннє Середньовіччя або Темні Віки – період у історії Європи VI, VII и VIII ст. – характеризувались відставанням західного регіону від Візантії, мусульманського світу та Китаю. Ситуація змінилась тільки з початком правління Карла Великого (Charlemagne), короля Франків з 768 р. та Священного Римського Імператора з 800 р., що перетворив франкське королівство в імперію, до складу якої увійшла більша частина Західної та Центральної Європи, у тому числі і території сучасної Бельгії. У період його володарювання сталося відродження формальної освіти (formal learning) на Європейському континенті. У м. Аахен, що було у той час культурним центром, було засновано Палатинську школу, у який навчались діти дворян. Відкривались школи при монастирях, батьків переконували посилати до них дітей. Поруч із вивченням Священного Письма та інших релігійних джерел представники освіченої еліти читали також і твори древніх філософів [2, с. 38].

Розглянувши цей період розвитку освіти, можна зробити такі висновки. По-перше, система освіти була надзвичайно централізована. Започаткована в королівському палаці (Палатинська школа – школа в палаці), вона розповсюджувалась через систему монастирських шкіл. По-друге, освіта була клерикальною. По-третє, її могли отримати тільки представники вузького кола еліти. Ці три показники домінували у сфері освіти століттями, а ценралізацію та елітарність освіти можна спостерігати і у сучасному суспільстві багатьох країн. Отож, упродовж століть більшість населення провінцій Бельгії була неписьменною, так як і у інших країнах Європи.

Для того, щоб зрозуміти зміст проблеми неписьменності в минулому, важливо розглянути комплексну роль писемної мови в її соціальному та культурному контексті. Писемну форму мови не використовували представники спільнот у більшості неписьменних. У таких прошарках домінувала усна мова, яка і сьогодні вражає своєю різноманітністю. Прислів'я, загадки, легенди, міфи, епічні пісні та поеми, молитви, чанти (chant – стародавн. франц. *chanter* – ритмічне промовляння чи проспівування слів чи звуків), пісні, оповідання тощо. Усні традиції та творчість була і тепер є засобом передачі знань, культурних та соціальних цінностей та формування колективної пам'яті. Та у період вибіркової грамотності усна мова відігравала ключову роль у процесі збереження національної та культурної свідомості народів [3, с. 1]. Писемна мова проникала в масову культуру неписьменних спільнот через необхідність читання. Ознайомлення зі змістом оголошень, що їх вивішували для підтримання порядку та дотримання правил поведінки у громадських місцях (на базарах, у тавернах тощо) вимагало отримання навичок читання рукописних текстів; незрозуміння їх могло загрожувати покаранням. Більш масовим читання стало у період виникнення та розвитку друкарства, особливо після того, як Іоган Гутенберг винайшов спосіб набірного друку у другій половині XV ст., і у Західній Європі одна за одною відкривалися друкарні, які розпочали масово друкувати памфлети, альманахи та інші популярні літературні твори, що не втратили актуальності до кінця передіндустріального періоду. Писемна мова поступово проникала у неписьменні верстви населення також через використання друкованих Біблій у церковних обрядах, широке використання торгівельних угод тощо.

Одночасно із появою перших ознак національної свідомості та поширенням писемності на території сучасної Бельгії з'явились перші ознаки протистояння релігії та мови. Цей процес розпочався у XVI ст., коли почала виникати бельгійська *державна свідомість*.

У 1579 році три католицькі провінції на півдні об'єднались у Союз Аррасу (Union of Arras) проти протестантів із півночі; дещо пізніше вони уклали Утрехтський Союз (Union of Utrecht) «який освятив відокремлення Низьких Земель (Low Countries), що пізніше сформували Бельгію й Нідерланди, та прийняли умови Гентського мирного договору (Pacification of Ghent)» [4, с. 17].

Цей договір про мир із Іспанією включав такі пункти, як припинення релігійних переслідувань та виселення іноземних солдатів і чиновників при умові визнання ними іспанського короля Філіпа II їхнім монархом та католицизму як головної релігії. Угода невдовзі припинила своє існування, що спричинило війни та релігійне переслідування населення південних Низьких Земель іспанцями та французами, а

також витіснення фламандської інтелектуальної еліти з півдня на північ. Їхнє місце зайняли представники іспанської та австрійської монархій.

У період з кінця XVI до початку XVIII ст. відбувались перші спроби підвищення освіченості населення Європи. Політичну важливість освіти в цілому й шкільної освіти зокрема зрозуміли та почали втілювати у життя уряди європейських країн. Було визначено, що священики мають бути освіченими, щоб спонукати паству до старанного виконання обрядів і поширення читання Біблії. Закон про обов'язкове навчання вперше з'явився в Стразбурзькій збірці релігійного законодавства. У XVII ст. шкільній освіті почали приділяти більше уваги в законодавстві німецьких міст, зокрема Веймару (1619 р.) та Готи (1642 р.). І хоча обов'язкова загальна шкільна освіта з'явилась дещо пізніше, це були перші спроби її створення. Провідну роль у цьому процесі відігравали протестантські держави, особливо невеликі, як Саксонія-Гота, або ж Бранденбург-Прусія, в яких король Фрідріх Вільгельм I запровадив обов'язкову освіту у 1717 році. Шкільне законодавство Прусії 1763 р. вимагало відвідування школи дітьми віком від 5 до 13–15 років [5, с. 73].

Географічне положення в центрі Європи та політичний розподіл (сім північних провінцій тодішніх Нідерландів були незалежними, а інших десять належали до Австрії [History of Belgium]) не могли не сприяти поширенню освітянських ідей, хоча зусилля Вільгельма I не мали великого успіху.

У той же час імператриця Марія Тереза (1717–1780 р.р.), представниця Габсбургської монархії, розпочала освітні реформи. У 1772 р. вона заснувала Імперську та Королівську Академію науки й літератури в Брюселі. У 1774 р. було впроваджено обов'язкову початкову освіту. Метою цієї ініціативи було сформування письменного прошарку населення, з якого походили б слуги для аристократії. На жаль, більшість із цих реформ під тиском певних політичних сил було скасовано.

Під час правління її сина, Австрійського імператора та Імператора Священної Римської Імперії, «освіченого деспота» Іосифа II (Joseph II) [5, с. 17] було впроваджено низку важливих релігійних та світських реформ. З метою створення освіченого суспільства було запроваджено обов'язкову початкову освіту (elementary education) для усіх дітей незалежно від статі, та запропоновано вищу освіту для освоєння прикладних наук для невеликої кількості населення. Іосиф II призначив стипендії для талановитих але бідних учнів і дозволив створення шкіл для євреїв та інших національних меншин. Водночас (у 1784 р.) він видав указ про використання єдиної державної мови (німецької замість латини), що у багатонаціональній та багатомовній державі практично звело нанівець результати усіх попередніх реформ.

Отож, європейські правителі намагались підняти рівень грамотності населення. Тим не менше, нелогічність та непослідовність реформ часто мала протилежний вплив на розвиток письменності. Як показують дослідження, наприкінці XVIII ст. неписьменність була більше поширена серед жінок ніж серед чоловіків (63% жінок проти 39% чоловіків), однак якщо враховувати кількість неписьменних дітей, то ці відсотки збільшуються на 20%. Неписьменність була також більш поширена у сільській місцевості, ніж у містах, а також у Фландрії, ніж у Валонії. Зайнятість та приналежність до певного класу також мала величезне значення. Ці фактори додавались, отож неписьменність серед жінок, що проживали у Фландрії в сільській місцевості, досягала 75% у порівнянні із 35% чоловіків із Валонії, що проживали у містах.

Існували також суттєві регіональні відмінності. Близько 1785 р. відсоток чоловіків, здатних підписати свідоцтво про одруження, коливався від приблизно 30% у м.Ауденерде (Audenaerde) до 60% у м.Фурне (Furnes). Тобто неписьменність виявилась явищем дуже змінним, що важко піддається узагальненню. Коливання відсотка неписьменних існували не тільки всередині певної спільноти, але навіть у окремій сім'ї. Набір варіацій не був характерним лише для Бельгії. Його можна було екстраполювати на будь-яку країну Західної Європи [6, с. 5].

Однак Бельгію чекали зміни, спричинені подіями, що відбувались у Європі. Після Французької революції (1789–1799 р.р.) та пов'язаних із нею Революційних війн (1792–1802 р.р.) територія Бельгії відійшла у підпорядкування Франції. Така політична ситуація сприяла відродженню франкомовної буржуазії, яка зайняла провідну позицію у країні та стала її елітою навіть у Фландрії. Бельгія стала офіційно франкомовною на усій території.

Очільники Французької революції розглядали проблему освіти з різних перспектив, включаючи «обов'язки та прерогативи держави, права батьків, потенційну користь від вищої освіти, потреби нації у сфері економіки, необхідність підготовки вчителів, та відповідний статус професії вчителя у Республіці» [7, с. 2].

У 1794 р. у Франції розпочинається інтенсивний розвиток освітньої галузі. Передусім приймається декрет про пріорітетність підготовки вчителів. У цьому ж році у Парижі було створено першу Вищу нормальну школу (École Normale Supérieure), тобто коледж для вчителів, організований на зразок німецьких, який слугував моделлю для інших навчальних закладів. Навчальні плани нормальних шкіл

ґрунтувалися на республіканській моралі, та суспільних та індивідуальних цінностях. Підручники були опубліковані та рекомендовані Конвентом. Очевидно, освітня галузь Франції характеризувалась надзвичайною централізацією. Також було встановлено правило про заснування загальних середніх шкіл (public secondary school) на кожні 300 000 громадян. Обов'язковим було навчання французькою мовою, – це створювало чималі проблеми для населення, що проживало на території Фландрії.

Серед інших проблем зазначимо нестачу кваліфікованих вчителів, низький рівень учнів, погану організацію навчального процесу у школах, нелогічні навчальні плани із різним набором предметів.

Цю ситуацію намагався виправити Наполеон Бонапарт. Питання взаємодії релігії та початкової освіти було частково вирішено через підписання Конкордату між Папою Римським та Наполеоном. Конкордат дав можливість відновити роботу початкових релігійних шкіл для дівчат. Крім того, Наполеон вважав надзвичайно важливою середню освіту для хлопців, розробив централізовану структуру, яка започаткувала систему освіти сучасної Франції. Відповідно до цієї системи початкові школи (écoles populaires), значенням яких для подальшої освіти знехтували (у її програми потрапило лише навчання читання, письма та основ католицької релігії), потрапили під управління місцевої влади та церкви. Середню ж освіту вважали базовою для виховання майбутніх лідерів нації, чиновництва та армії. Тому усі середні школи, в тому числі приватні й церковні, контролювала держава. Навчання проводилось виключно французькою мовою, а зміст освіти часто не передбачав логічного продовження програм початкової школи. Ця ситуація посилила мовно – релігійні суперечності у Фландрії, фламаномовному протестантському регіоні, але вперше в історії освіти на державу покладалися відповідальність та контроль за освітою громадан.

Панування Наполеона на території сучасної Бельгії закінчилось поразкою в битві під Ватерлоо. У 1819 р. території Бельгії перейшли у власність протестантської країни, Королівства Об'єднаних Нідерландів, що спричинило зміну католицької релігії, французької мови та системи освіти на протестантську релігію та фламандську мову.

На той час у Бельгії існували дві основні партії: ліберальна, яка представляла соціалістичний та світський рух, та католицька, що інтенсивно протестувала проти спроб королівського уряду зменшити роль католицької церкви у суспільному житті. Це призвело до конфліктів із протестантськими фламандцями щодо конституції, та відносно освітньої політики. Представники ліберальної партії підтримували позицію католиків у питанні свободи релігії проти доктрини, нав'язаної протестантами – фламандцями. Обидві партії об'єднались у коаліцію, а їхня тісна співпраця призвела до революції 1830 р. У процесі виборювання незалежності саме питання національної свідомості та релігії відігравали ключову роль; за Конституцією, прийнятою у 1831 р., Бельгія стала католицькою конституційною монархією під владою франкомовної буржуазії.

Отже, на протягом століть освітні реформи в Бельгії залежали від постійних змін влади, політичної ситуації, мови та релігії. Через вищезгадане проникнення писемної мови в середовище з переважно усною культурою в певних представників неписьменного населення виникало переконання, що формування нових навичок, а саме читання та письма, може підвищити їхній соціальний статус та створити можливості до кращого життя. Громадяни шукали шляхи отримання освіти, не зважаючи на оточення, родину, релігійні принципи та політичні умови. Але в більшості населення ці зміни викликали радше небажання отримувати освіту, що, ймовірно, призвело до виникнення передумов для повторної появи неписьменності дорослих у XXI ст.

ЛІТЕРАТУРА

1. History of Belgium [Електронний ресурс] // Wikipedia, the free encyclopedia – Режим доступу : *http://en.wikipedia.org/wiki/History_of_Belgium#Between_the_wars*
2. Васильев А.А. История средних веков / Васильев А.А. – М. : Республика, 1993. – 511 с.
3. Oral traditions and expressions [Електронний ресурс] // UNESCO Culture Sector – Intangible Heritage. – 2003. – Режим доступу: *http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?pg=00053*
4. Fitzmaurice J. The Politics of Belgium: A Unique Federalism / John Fitzmaurice. – Westview Press, Boulder, CO, 1996 – 284 p.
5. Vierhaus R. Germany in the Age of Absolutism / Rudolf Vierhaus. – Cambridge University Press, 1988. – 172 p.
6. Goffinet S.-A. Functional illiteracy in Belgium /Sylvie-Anne Goffinet, Dirk Van Damme. – Brussels, King Baudouin Foundation, 1990 – 190 p.
7. Markham J. D. The Revolution, Napoleon, and Education [Електронний ресурс] // International Napoleonic Society. – Режим доступу : *http://www.napoleon-series.org/ins/markham/c_education_m.html*

УДК…….

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ У «ВІСНИК ЗАПОРІЗЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ» ЗА ФАХОМ «ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ»

Іваненко В.А., д.пед.н., професор

Запорізький національний університет

До друку будуть прийматися лише наукові статті, де присутні такі необхідні елементи (п.3 Постанови президії ВАК України № 7 – 05/ 1 від 15 січня 2003 р.):

- **Постановка проблеми** у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.
- **Аналіз останніх досліджень і публікацій**, в яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор.
- **Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми**, котрим присвячується стаття.
- **Формулювання цілей** статті (постановка завдання).
- **Виклад основного матеріалу дослідження** з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
- **Висновки з дослідження та перспективи** подальших розвідок у цьому напрямі.

1. МАКЕТ СТОРІНКИ

Для оригінал-макета використовується формат А4 з такими полями:

Верхнє та нижнє поля – 2 см, ліве поле – 2 см, праве поле – 3 см.

Шрифт набору – Times New Roman.

У разі необхідності для шрифтових виділень у таблицях і рисунках дозволяється застосовувати шрифт Courier New (наприклад, для ілюстрації текстів програм для ЕОМ). Для стилістичного виділення фрагментів тексту слід вживати начертання *курсив*, **напівжирний**, ***напівжирний курсив*** зі збереженням гарнітури, розміру шрифту й інтервалу абзацу.

Гарнітури, розміри шрифтів та начертання:
a) для заголовку статті: Times New Roman, – 14 пт, напівжирний, усі великі.
b) для підзаголовків: Times New Roman, – 12 пт, напівжирний, усі великі.
c) для основного тексту, УДК, авторів, виносок, посилань, підписів до рисунків та надписів над таблицями: Times New Roman, – 12 пт.,
d) для анотацій, ключових слів - 10 пт.
Інтервал між абзацами – 6 пт, міжрядковий інтервал – одинарний.

2. ТИПОГРАФСЬКІ ПОГОДЖЕННЯ ТА СТИЛІ

УДК набирається в першому рядкові сторінки й вирівнюється за лівим краєм. Заголовок статті набирається в наступному за УДК рядкові й вирівнюється посередині. Потім указують: прізвища, ініціали авторів, їх посади, учені ступені, звання, нижче - *місце роботи (курсивом)*. Далі розташовуються анотації українською, російською, англійською мовами і ключові слова (також трьома мовами). Анотації повинні також містити: прізвища, ініціали авторів, назву статті, місце їх роботи або навчання.

Початок абзацу основного тексту виділяється збільшеним інтервалом між абзацами й не виділяється відступом чи пустим рядком.

Усі ілюстрації мають бути оригінальними рисунками чи фотографіями. Фотографії скануються в 256 градаціях сірого. Усі ілюстрації розташовуються у відповідних місцях тексту статті (по можливості вгорі сторінки) і повинні бути послідовно пронумеровані: Рис. 1, Рис. 2,… (слід вживати арабську нумерацію).

Ілюстрації, так само як і підписи до них, вирівнюються на середину рядка (за виключенням невеликих рисунків – не більш 7 см, які можуть розташовуватися по декілька в ряд).

Усі таблиці розташовуються у відповідних місцях тексту (по можливості угорі сторінки) і повинні бути послідовно пронумеровані: Таблиця 1, Таблиця 2, … (слід використовувати арабську нумерацію). Надписи розташовуються над таблицями.

Кожен рисунок і надписи до нього включаються до тексту публікації у вигляді одного графічного об'єкта з необхідним обтіканням і, за необхідності, прив'язаним до тексту. Створення графічного об'єкта може здійснюватися будь-яким графічним редактором у форматі BMP файлів.

Виконання рисунків засобами Microsoft Word здійснюється через використання команд панелі «Рисование». Підписи здійснюються командою «Надпись». Усі графічні компоненти рисунка і надписи об'єднуються командою «Группировать» (меню «Действия» на панелі «Рисование») і повинні мати необхідне обтікання.

Посилання на літературні джерела подаються у квадратних дужках і послідовно нумеруються (слід використовувати арабську нумерацію) в порядку появи виноски в тексті статті або в алфавітному порядку. Перелік літературних джерел розташовується в останньому розділі статті з підзаголовком **ЛІТЕРАТУРА**. Згідно з наказом ВАК України № 63 від 26.01.2008 р. бібліографічні описи джерел наводять відповідно до вимог ДСТУ ГОСТ 7.1:2006 «Бібліографічний запис. Бібліографічний опис. Загальні вимоги та правила складання» (приклади оформлення бібліографічних описів надруковані в білетні ВАК України № 3, 2008, с. 9–13) .

3. СТИЛІСТИЧНІ ПОГОДЖЕННЯ

- Не дозволяється підкреслювання в заголовках, підписах і надписах.
- Слід дотримуватися правила про мінімальні зміни в шрифтовому та стильовому оформленні сторінки для того, щоб максимально уникнути різнорідності макета і зберегти єдиний стиль журналу.
- Не допускається часте використання виносок (виноска повинна розглядатися як виняток і вживатися тільки у випадку дійсної необхідності).
- Сторінки тексту статті слід пронумерувати.

4. ДЛЯ ОПУБЛІКУВАННЯ СТАТТІ АВТОРУ НЕОБХІДНО ПОДАТИ ДО РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧОГО ВІДДІЛУ:

1. Роздрукований текст статті з анотацією та ключовими словами.
2. Відомості про авторів.
3. Зовнішню рецензію (для авторів, які не мають наукового ступеня).
4. Витяг з протоколу засідання кафедри чи факультету.
5. Диск (CD RW) із текстом статті, анотаціями, ключовими словами та відомостями про авторів.

На етикетці диску слід обов'язково вказувати прізвище, ініціали автора, імена файлів.

На диску повинно бути **два файли:**

- **перший** - із текстом статті й анотацій із ключовими словами (файл назвати прізвищем першого автора статті в англійській літерації),
- **другий** - із відомостями про авторів (прізвище, ім'я, по батькові; посада; науковий ступінь; учене звання; місце роботи чи навчання; адреса електронної пошти; дом. адреса; номери контактних телефонів).

***Адреса редакції**:*

Україна, 69600, м. Запоріжжя, МСП-41, вул. Жуковського, 66
Запорізький національний університет
редакції «Вісника Запорізького національного університету» (серія «Педагогічні науки»)

***Довідки за телефонами:** (0612) 62-71-61 – відповідальний секретар (Олена Вікторівна Філь)*
(0612) 289-12-26 – редакція (IV корпус, кімн. 323)

***Адреса електронної пошти:** visnik@znu.edu.ua*

За достовірність фактів, цитат, імен та змісту статей відповідають автори. Редакційна колегія не завжди поділяє погляди авторів робіт.
Редакційна колегія зберігає за собою право на редагування статей.
Статті не рецензуються і не повертаються.
Статті, подані з порушенням перелічених вимог, редакційна колегія не розглядає.

Для нотаток

Збірник наукових праць

Вісник Запорізького національного університету
Педагогічні науки
№1(14), 2011

Технічний редактор – *С.О.Борю*

Верстка, дизайн-проробка, оригінал-макет і друк виконані
у видавництві Запорізького національного університету
тел. (061) 224-42-47

Підписано до друку 04.07.2011. Формат 60 × 90/8.
Папір Data Copy. Гарнітура «Таймс».
Умовн.-друк. арк. 31,7.
Замовлення № 273. Наклад 100 прим.

Запорізький національний університет

69600, м. Запоріжжя, МСП-41
вул. Жуковського, 66

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 2952 від 30.08.2007